



**Bárbara Caçoilo da  
Graça**

**Das Decisões às Emoções.**

**Metamorfoses no Departamento Curricular de  
Línguas de uma escola secundária.**



**Bárbara Caçoilo da  
Graça**

**Das Decisões às Emoções.**

**Metamorfoses no Departamento Curricular de  
Línguas de uma escola secundária.**

dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Gestão Curricular, realizada sob a orientação científica do Doutor Eugénio Silva, Professor Auxiliar do Instituto de Educação e Psicologia Universidade de Minho.

Dedico este trabalho aos meus pais, Ulisses e Madalena, e ao meu irmão, Edgar, pelo incansável apoio.

## **o júri**

Presidente

Doutor Jorge Adelino Rodrigues da Costa,  
Professor Associado da Universidade de Aveiro

Doutor Eugénio Adolfo Alves da Silva,  
Professor Auxiliar do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

Doutora Leonor Maria Lima Torres,  
Professora Auxiliar do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

Doutor António Augusto Neto Mendes,  
Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro

## **agradecimentos**

Agradeço, em primeiro lugar, aos meus pais, Ulisses e Madalena, por confiarem em mim e acreditarem nos meus sonhos. Só assim poderei voar cada vez mais alto. Ao meu irmão, Edgar, quero agradecer pela força contínua que me deu e pela paciência que sempre demonstrou, principalmente, ao nível da informática.

Agradeço aos meus familiares e amigos o carinho e a compreensão dadas, por entenderem as muitas vezes que não compareci, desmarquei encontros, e sempre me perseguiram com a pergunta “E a tese, está feita?”, incentivando-me a seguir em frente. Agradeço-lhes ainda o ombro amigo nas tantas vezes que desesperei e quis desistir.

Por fim, quero agradecer ao meu orientador, Doutor Eugénio Silva, pela sua notável calma e orientação que sempre me dispensou.

**palavras-chave**

Currículo, órgão de gestão intermédia, tomada de decisões, emoções, liderança, antiguidade na carreira, feminismos, intuição, motivação.

**resumo**

Das Decisões às Emoções. Metamorfoses no Departamento Curricular de Línguas de uma escola secundária, pretende tratar a dimensão afectiva na tomada de decisões a nível departamental de uma escola secundária portuguesa, no qual a participação dos actores escolares se apresenta como factor central no contexto da reforma escolar e como elemento central na gestão escolar a nível do departamento.

Urge analisar e esclarecer o processo decisorial, o que ele representa e como se alcançam os objectivos a que os actores escolares se propõem. Partindo deste pressuposto analisaremos o modo como a dimensão afectiva determina e/ou condiciona as decisões de todo o grupo/departamento.

**keywords**

Curriculum, intermediate management asset, decision maker, emotions, leadership, job antiquity, feminisms, intuition, motivation.

**abstract**

From decision making to emotion. Metamorphosis within the Language Curricular Department of a Portuguese secondary school, deals with the affective and its possible inclusion in the decision-making process within departments of a Portuguese secondary school. The participation of the various school community members within the departments is crucial for Educational Reform as well as school management at a department level.

It is imperative that we make a thorough analysis of the decision-making process, of what it represents and how to reach the goals set by the school staff and community. Taking this principle into account, we will analyse how the affective dimension influences the decisions of an entire group/department and whether this is appositive and/or a negative influence.







## ***Índice***

Agradecimentos	V
Palavras-chave	VI
Resumo	VI
Keywords	VII
Abstract	VII
Índice	1
Introdução	2
I. Contextualização da Escola – objecto de estudo	5
II. Gestão Curricular e os Processos Decisórios	9
O Currículo e a Gestão Curricular	13
A Gestão Curricular como Processo Decisório	20
III. Os Processos de Decisão	25
IV. As Emoções e os Processos Decisórios	41
V. Estudo Empírico. Metodologia e processos de recolha	50
VI. Análise de Dados	57
Conclusão	95
Bibliografia	97
Anexos	107

## Introdução

O Sistema Educativo Português tem sido alvo de grandes transformações, as quais geram um certo desconforto na comunidade educativa, tornando-se, em alguns casos, angustiante, dadas as constantes alterações no âmbito das reformas educativas, de natureza impositiva.

Urge construir uma identidade própria, com a participação e interacção de todos os actores, nomeadamente de todos os docentes que compõem o Departamento Curricular de Línguas da escola objecto de estudo. Isto porque estamos perante uma sociedade que não se compadece com uma escola parada no tempo mas, sim, que exige uma escola activa, dinâmica e aberta ao meio, visto que a escola é um local onde se trocam experiências, onde todos os que aí participam vivem um pouco ou grande parte da sua vida. Por isso, é imprescindível que cada um se sinta parte integrante dela e participe activamente na actividade e, em especial, nos processos decisórios.

A escolha do tema advém do interesse particular pelos processos internos inerentes às decisões. Ao iniciar a minha prática lectiva, tomei consciência de quanto o nosso estado de espírito e as nossas motivações pessoais interferem nas nossas aulas. Somos responsáveis pela educação e formação da geração futura e construtores das grandes mentes e espíritos de amanhã, daí que, o modo como tomamos as nossas decisões na gestão do currículo, é, muitas das vezes, condicionado e desencadeado até pelas emoções, ou seja, o modo como damos voz às nossas intenções curriculares. Sentindo uma pressão cada vez maior em saber quais os factores que condicionam as minhas aulas, foi crescendo o gosto particular pela reflexão, para discernir o que está por detrás das minhas intenções lectivas, ou seja, foi despoletando o desejo de estudar, de saber mais sobre o que determina e afecta as minhas planificações. Se por um lado, há condicionalismos vários como o comportamento dos alunos, as actividades extracurriculares que se realizam na escola, entre outros; por outro, a minha própria dinâmica interfere no modo de decidir e actuar em sala de aula. Neste ponto, surge a interrogação: o que precede a aula e o trabalho individual? Será que os assuntos discutidos e trabalhados em grupo irão alterar a minha conduta na sala de aula?

Como docente mais jovem, procuro muitas vezes a opinião dos mais velhos sobre determinados assuntos. Estes não têm a ver com o meu saber especializado, mas sim com as questões humanas a eles inerentes e com as várias dimensões e/ou contextos. Além disso, os mais velhos numa escola conhecem melhor a realidade envolvente e torna-se mais fácil ponderar as várias dimensões do problema, apelando-se ao bom-senso, aos dados a situação concreta e às várias perspectivas face à situação.

Contudo, como é que estes(as) docentes conduzem a gestão do currículo das línguas? Verificamos que o mundo da escola representa o mundo social, na medida em que reflecte as alterações e contradições que se vão gerando na sociedade, alterações essas que implicam novos valores e novos enquadramentos, só explicáveis à luz das transformações sociais entretanto verificadas. Julguei, então, pertinente um estudo mais exaustivo sobre o que determina as acções e condutas de um professor de línguas e se há alguma diferença entre o género feminino e o masculino, no modo como vêm, analisam e decidem os assuntos e problemas que respeitam o currículo das línguas. Estudaremos também o facto de o tempo de serviço e a antiguidade da carreira afectarem as decisões tomadas, visto que, um docente mais velho, certamente, verá os problemas com um olhar diferente, dar-lhe-á um sentido diferente de alguém mais jovem, não porque se acomodou ao ensino-aprendizagem, mas devido a possuir uma experiência de vida que determinará o seu modo de decidir, quer individual quer como elemento de um grupo. Que outros factores contingenciais condicionam os processos decisórios no departamento?

Através deste projecto pretendo pesquisar o Departamento Curricular de Línguas, a fim de analisar os processos de tomada de decisões no âmbito da gestão curricular com vista a um melhor resultado e ao sucesso dos nossos alunos. Além disso, defendo que a feminização do corpo docente condiciona os processos decisórios, principalmente no que concerne à escola, visto que a condição feminina e as características psicológicas do género influenciam o modo de encarar o trabalho e a profissão.

É nossa intenção caracterizar e analisar o papel e a influência dos afectos na tomada de decisões no Departamento Curricular de Línguas e, conseqüentemente, clarificar os factores que afectam directamente os processos decisórios neste departamento.

Com estes objectivos em mente, conduziremos a nossa investigação como um estudo de caso e tratarei de analisar pormenorizadamente os diferentes factores (organizacionais, profissionais, pessoais) que interferem no modo como as decisões são tratadas neste departamento em particular, construindo, por conseguinte, uma oportunidade para conhecer as dinâmicas e as lógicas inerentes aos processos decisórios numa estrutura concreta, organizacionalmente contextualizada. Para concretizarmos este estudo de caso, recorreremos ao inquérito por questionário; à observação não participativa de reuniões do corrente ano lectivo e consulta e análise das actas do ano lectivo transacto.

Assim sendo, com este projecto procurarei analisar o impacto dos afectos na tomada de decisão na escola, nomeadamente, ao nível dos departamentos curriculares de línguas; e clarificar os factores que afectam directamente os processos decisórios neste departamento, em particular a feminização do corpo docente.

## **I. Contextualização da Escola e Departamento de Línguas Estrangeiras – *Objecto de Estudo***

As nossas escolas estão estruturadas em departamentos. Estes prescrevem as orientações curriculares de cada área educativa, ou seja, “La existencia de los departamentos se justifica por esta diversidad de áreas. En efecto, en un Departamento se agrupan los profesores de un área o de diversas áreas curriculares.” (Delgado, 1995: 119)

A escola seleccionada para a minha investigação não foi feita baseada numa escolha totalmente aleatória, mas sim, fruto do meu conhecimento, quer como antiga aluna, quer como professora. Completei o 11º ano na dita escola, tendo apenas completado o 12º ano numa outra escola secundária da minha área de residência, na medida em que a primeira não tinha alunos suficientes para abrir 12º ano em vários cursos. Na verdade, a escola abriu em simultâneo com a minha entrada para o 7º ano; por isso, foi com imenso orgulho que fui, mais tarde, recebida como professora estagiária, no âmbito do estágio pedagógico, pois era uma “filha” que a escola-mãe tinha formado e educado.

A Escola do Mar nasceu da Portaria nº 136/88 de 29 de Fevereiro de 1988 e abriu as suas portas à comunidade educativa a 1 de Setembro desse mesmo ano. Não obstante, só em 1999 passou a ter esta designação, sendo até à referida data apenas um estabelecimento de Ensino Secundário onde também se lecciona o 3º ciclo do Ensino Básico.

A Escola do Mar pertence ao concelho de Ílhavo, distrito de Aveiro. Encontra-se numa região tendencialmente industrializada, na qual se tem registado nas últimas décadas um significativo aumento populacional, particularmente com “A presença de uma comunidade estrangeira, cada vez mais diversificada e numerosa, reflecte também a vida da escola. É cada vez mais significativo o número de alunos oriundos de países da Europa de Leste e da América Latina, cuja realidade sociolinguística e cultural é bastante diferente daquela em que vão ser inseridos.” (PEE ESGN 2004/2005: pp. 5) Daí que a escola se procure afirmar “...como possível mediadora capaz de promover a alteração de estruturas sociais, culturais e económicas tendentes a atingir novos equilíbrios e novas dinâmicas.” (PEE ESGN 2004/2005: 5).

Ao longo dos anos, a Escola do Mar foi sofrendo alterações a fim de colmatar as várias dificuldades e exigências que a população escolar ia colocando e, assim, alcançando o estatuto de escola de qualidade, de “escola eficaz” e de “escola de excelência”. “ (...) A procura da qualidade passa pela construção de planos de acção e pela vivência de intervenções que permitam o cumprimento do princípio de uma “escola para todos e com todos” e onde todos se sentem bem, se sentem reconhecidos e predispostos a reconhecer e conhecer outros e outros saberes” (Leite, 2003: 121).

Desta forma, entrou em “funcionamento no ano lectivo de 1994/1995 um novo bloco que, juntamente com a entrada do pavilhão gimnodesportivo em 1996/1997 estabilizou as carências de infra-estruturas da Escola.” (PEE ESGN 2004/2005: 4). Além disso, incentiva a participação e dinamização de toda a sua comunidade escolar nos diversos clubes e actividades extra-curriculares, tal como o Clube do Mar, o Desporto Escolar, o Projecto Cativar, a Sala de Estudo, o Clube Europeu, o Clube de Música, o Clube das Artes, o Jornal da Escola *O Gafanhoto*, o Clube de Matemática e o Clube de Fotografia.

A Escola do Mar tem também o Serviço de Psicologia e Orientação assim como o núcleo dos Apoios Educativos, podendo assim atenuar as lacunas no ensino-aprendizagem bem como a própria insegurança que os seus alunos sentem face ao seu futuro.

Isto é possível devido à estabilidade, e também juventude, que se sente no corpo docente e discente que passam grande parte do tempo na Escola. Na verdade, a comunidade que aqui vive é maioritariamente jovem, facilitando o contacto com os demais alunos, visto estes os terem não só como um formador/educador, como também alguém amigo que olha por eles.

Não obstante a existência de “rostos novos” na escola, todos os anos lectivos existe, como referi anteriormente, um corpo docente estável, que permite, não só a continuidade dos projectos, mas também promover e assegurar “...um conjunto de estratégias de actuação, perfeitamente articuláveis entre si, tendo em vista a promoção de expectativas mais positivas, adequadas e realistas.” (PEE ESGN 2004/2005: 5). Por conseguinte, poderemos afirmar que a ESGN é uma “escola curricularmente inteligente”, na medida em que “em vez de se limitar a administrar e a distribuir conhecimentos, na lógica de um pensamento linear e convergente, promove práticas onde se desenvolvem a criatividade e competências de ordem cognitiva, afectiva e social” (Leite, 2003: 124-125).

No que concerne ao Departamento de Línguas Estrangeiras que me propus investigar, este é composto por vinte e dois elementos, quatro dos quais são professores estagiários do Núcleo de Estágio de Inglês e Alemão da Universidade de Aveiro.

Estes docentes são maioritariamente femininos, havendo apenas dois do género masculino. É um corpo estável e consensual; todavia, existe um elemento que perturba o harmonioso funcionamento do grupo. De facto, é um “alívio” para os demais elementos, quando este não comparece, especialmente, às reuniões departamentais, pois assim elas decorreram rápida e eficazmente.

Deste Departamento fazem parte docentes do 8º Grupo B e, 9º Grupo, e de acordo com o artigo 42º do Regulamento Interno da Escola do Mar, ao Departamento (tal como a todos os departamentos existentes na Escola) compete:

- “a) eleger o respectivo Coordenador de Departamento Curricular (CDC) de entre os docentes que o integram;
- b) planificar e adequar à realidade da escola a aplicação dos planos de estudo estabelecidos ao nível nacional;
- c) elaborar e aplicar medidas de esforço no domínio das didácticas específicas das disciplinas;
- d) assegurar, de forma articulada com outras estruturas de orientação educativa, da escola, a adopção de metodologias específicas destinadas ao desenvolvimento quer dos planos de estudo quer das componentes de âmbito local do currículo e ainda das áreas curriculares não disciplinares;
- e) analisar a oportunidade de adopção de medidas de gestão flexível dos currículos e de outras medidas destinadas a melhorar as aprendizagens e a prevenir a exclusão;
- f) elaborar propostas curriculares diversificadas, em função da especificidade de grupos de alunos;
- g) assegurar a coordenação de procedimentos e de formas de actuação nos domínios da aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica e da avaliação das aprendizagens;
- h) identificar as necessidades de formação dos docentes;
- i) analisar e reflectir sobre as práticas educativas e o seu contexto.”



Consequentemente, e de acordo com o artigo 43º do Regulamento Interno, compete ao CDC:

- “a) promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes que integram o conselho d docentes ou o departamento curricular;
- b) assegurar a coordenação das orientações curriculares e dos programas de estudos, promovendo a adequação dos seus objectivos e conteúdos à situação concreta da escola;
- c) promover a articulação com outras estruturas ou serviços da escola, com vista ao desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica;
- d) propor ao Conselho Pedagógico o desenvolvimento de componentes curriculares e a adopção de medidas destinadas a melhorar a aprendizagem do aluno;
- e) cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos de autonomia da escola;
- f) propor a aquisição de matérias e equipamentos e manter o inventário actualizado, sempre que não exista Director de Instalação;
- g) promover a realização de actividades de investigação, reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas;
- h) apresentar ao Conselho Executivo um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido.”

É, em síntese, uma escola que assenta num “projecto de qualidade”, visando o cumprimento das áreas curriculares disciplinares, das áreas curriculares não disciplinares e das áreas extracurriculares.

Esta pequena análise das competências, quer departamentais quer do coordenador do respectivo departamento, ilustram a minha intenção investigativa, na medida em que, com este estudo de caso, incidi a minha actuação na observação não participativa das suas reuniões mensais; na consulta das actas relativas ao ano lectivo anterior e na realização de inquérito-questionários aos docentes do Departamento de Línguas Estrangeiras (DLE).

## II. Gestão Curricular e os Processos Decisórios

A Escola é uma das organizações onde o homem vive uma etapa da sua vida.

“Há décadas atrás, a representação social da Escola era bastante positiva, pois acreditava-se que ela proporcionava o acesso a profissões prestigiadas, a ascensão económica e social e a obtenção de um estatuto reconhecido como superior. [...] A abertura da Escola a todos os grupos sociais, com a institucionalização da escolaridade obrigatória, decorrente da vaga de democratização da sociedade ocidental, em vez de responder positivamente à expectativa de ascensão social das classes mais desfavorecidas, originou efeitos perversos. Legitimou, por exemplo, que os filhos dos operários continuassem operários e que os filhos das classes dirigentes se mantivessem como elites de chefia.” (Leite, 1995: 28)

Escusado será dizer que esta democratização da Escola gerou insucessos crescentes, sendo os alunos provenientes de meios socioculturais desfavorecidos os mais penalizados. É neste quadro que urge reflectir sobre qual o melhor contributo a dar, quer pela Escola em sentido lato, quer pelo professor em sentido mais estrito, a fim de, aos poucos, colmatar estas diferenças e dificuldades de contemplar o jovem aluno como um ser específico, global e autónomo, “pronto para intervir e disposto a ir-se formando e desenvolvendo pela vida fora”. (Leite, 1995: 28). Por isso, o “educador deve conhecer a sua posição, descobrir qual o propósito que o guia, aquilo que de facto aprecia e os aspectos a que atribuiu mais valor.” (Leite, 1995: 30).

Enquanto organização, a escola é um sistema ou conjunto de elementos interactuantes, de modo a atingir um objectivo comum, que não actua no vazio, mas que tem uma relação contínua com tudo o que a rodeia, “unas veces de forma suave, imperceptible, y otras bruscamente, con consecuencias traumáticas, en busca de nuevas formas y estilos.” (Ciscar, 1988: 11)

A Escola é, assim, um objecto de estudo e uma organização de formação; a organização exige uma acção e implica não só o estudo da legislação, mas também o estudo dos seus actores, isto porque os seus elementos (docentes, discentes, pais, encarregados de educação, associações de pais, etc) não são passivos e/ou manipuláveis, mas sim agentes complexos, que têm a possibilidade de tomar decisões pessoais, independentes, uns como ponto de partida (no caso dos adultos, na medida em que estabelecem o

ensino-aprendizagem e orientam os seus educandos) e outros como metas a alcançar (os alunos, visto serem os receptores das directrizes dos mais velhos). Este enfoque sistémico não limita a Escola, enquanto organização, a receber influências da comunidade envolvente e a realizar no seu seio uma série de actividades, a fim de educar os seus alunos; todavia, projecta também para o seu exterior, para a comunidade envolvente, o resultado do seu trabalho, nas sucessivas promoções dos educandos que, por sua vez, influenciam a comunidade escolar. De acordo com o artigo 2º da Lei de Bases do Sistema Educativo,

“É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares; [...] o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar, [...]; A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.” (LBSE, art. 2º, alínea 2,3,5)

Assim,

“A escola é uma instituição política que deve ser entendida (e guardada) como um espaço de justiça e de interesse geral, centrada no reconhecimento dos direitos das crianças e dos jovens. A questão da estratégia da mudança situa-se na procura de vias para a transformação dessa autêntica *caixa negra* que é o sistema escolar, marcado, no caso português devido à especificidade semiperiférica do país, por uma simultaneidade entre a crise e a consolidação da escola de massas.” (Teodoro, 1997: 26)

Se outrora se pensava que a comunidade intelectual deveria ter um papel profissionalmente passivo, de que a sua missão consistia em pensar e sentir e não em agir; agora pede-se que “...assumam todas as responsabilidades pelas consequências da ciência e da tecnologia e que intervenham activamente na vida política seja por eleição ou nomeação.” (Teodoro, 1994: 211).

“Si en un principio la educación, entendida ampliamente como proceso de influencia sobre las personas al servicio de su desarrollo y de la socialización, fue una tarea difusa exclusivamente dependiente del contexto, con el tiempo se convierte también en una necesidad que cabe regular y organizar.” (Lorenzo Delgado & Sáenz Barrio, 1995: 44). Desta forma, “a escola enquanto organização especializada, separada da Igreja e

controlada pelo Estado, é o resultado de um longo processo de construção que, em Portugal, teve o seu início com Marquês de Pombal e, especialmente no caso do ensino secundário, com a criação do liceu com Passos Manuel.” (Lima, 1998: 39) Significa isto que houve um passo na laicização do ensino português, de tal ordem que esta sofreu alterações necessárias a fim de a tornar mais eficaz e, conseqüentemente, sob o controlo e rigor estatal e que deteve, e detém ainda nos nossos dias, o monopólio das dimensões organizativas do processo educativo.

As práticas pedagógicas desenvolvidas no seio da Escola não são apenas do foro cognitivo; na verdade, existem outras aprendizagens que, embora implícitas nos currículos – currículo oculto, são transmitidas e apreendidas por todos, particularmente por aqueles que nela vivem. São, por exemplo, “O toque da campainha, a forma como se organiza a sala de aula, as “regras” implícitas de utilização de espaços, por exemplo, geram a apreensão de normas de conduta e de valores que atribuem a cada escola, até mesmo a cada professor, especialidades diferenciadoras e que caracterizam a identidade própria de cada estabelecimento de ensino.

Além disso, verificamos que a nossa Escola tem níveis hierárquicos; que se mantiveram mesmo depois de 25 de Abril de 1974, permitindo enquadrá-la na categoria das organizações achatadas – *flat organizations* – cujos níveis hierárquicos são reduzidos, visto que docentes e elementos do conselho executivo têm o mesmo *background* ao passo que numa empresa já não é assim. Na verdade, as nossas escolas sempre foram dirigidas pelos órgãos centrais, pelo Ministério da Educação, Direcções Regionais, Centros de Área Educativa. Desta forma, estes planificam e organizam as directrizes que norteiam as nossas escolas, e estas, por sua vez, concretizam-nas, ou seja, o órgão central toma as decisões, as quais são o culminar da função directiva. Ao nível local, no estabelecimento de ensino, gerem-se essas decisões, a fim de as tornar eficazes e eficientes para os elementos a que se destinam. Assim, o processo decisório “supone una capacitación por parte de quien la ejerce para hacer que se cumplan. Es característico de La Dirección, pues, tomar decisiones, pero llevarlas a efecto ya excede su campo de acción, lo cual no quiere decir que no pueda realizar también tareas de Gestión.” (Ciscar, 1988: 180)

Todavia, qual o critério que melhor define a tomada de decisões? Segundo a maioria dos autores a grande e maior preocupação que um decisor deve ter em conta é a efectividade

e qualidade da sua decisão: “La efectividad de un directivo es directamente proporcional a la calidad de sus decisiones. La naturaleza y la calidad de sus decisiones manifiestan la capacidad de que está dotado, de forma más definida que cualquier otra cosa que diga o haga. La toma de decisiones es la actividad de Gestión realizada para llegar a conclusiones y juicios.” (Ciscar, 1988: 180)

## O Currículo e a Gestão Curricular

O conceito de currículo reporta-nos aos conceitos de educação de massas, de massificação do ensino. Este termo – currículo – apareceu pela primeira vez nos estados Unidos da América, em 1918, mas só ganhou verdadeira expansão e importância nos anos 60, no âmbito de reformas educacionais. Não obstante, já muito antes se sentiu necessidade de questionar o tipo de ensino existente, como por exemplo, aquele que vigorava na Idade Média, e o qual foi tão bem descrito por Comenius na sua *Didáctica Magna*: “Pretendemos apenas que se ensine a todos a conhecer os fundamentos, as razões e os objectivos de todas as coisas principais, das que existem na natureza como das que se fabricam, pois somos colocados no mundo, não somente para que façamos de espectadores, mas também de actores.” (Comenius, 1976:145-146). Assim, deseja-se que, o ensino não seja só para as elites, mas que todos tenham acesso e recebam uma educação. No entanto, esta educação é passiva, isto é, o professor é o detentor do saber, ou seja, conhece-o, domina-o e reprodu-lo ao aluno. Este, por sua vez, é o “tubo digestivo” desse saber, uma vez que o ouve, memoriza e reproduz. O saber, o currículo é uma listagem de disciplinas, numa cultura e saber único, que nunca é questionado.

De acordo com este fundamento, “embora nem todos venham a ser artesãos, corredores, escrivães e oradores, assim também na escola, deve ensinar-se a todos aquelas coisas que dizem respeito ao Homem, embora mais tarde, umas venham a ser mais úteis a uns e outras a outros.” (Comenius, 1976: 152).

Podemos classificar este paradigma tradicional de currículo pela metáfora da produção, a qual compara os currículos aos meios de produção, nos quais o aluno é transformado num produto acabado e útil, por um técnico, que é o professor. Na verdade, “quase nunca os espíritos são alimentados com coisas verdadeiramente substantivas, mas na maior parte dos casos, são atulhados com palavras ocas (palavras ao vento e linguagem de papagaio) e com opiniões que pesam tanto como a palha e o fumo.” (Comenius, 1976: 159). Assim sendo, o currículo é o corpo de conhecimentos a transmitir ao aluno, de forma organizada e prescrita, ao longo de todo o seu percurso escolar, através de disciplinas académicas. Compete, portanto, ao professor passar o conhecimento da sua área de especialidade ao aluno e os alunos têm de cumprir o programa! Além disso,

existem materiais curriculares pré-empacotados e estandardizados nas escolas que permitem a reprodução fiel desse conhecimento e saber, não permitindo que os alunos soltem as suas asas e voem livremente, muito embora sob o olhar atento dos seus professores. Estes materiais incluem objectivos, conteúdos e material curricular necessário, bem como testes diagnósticos, planos a cumprir, e até possíveis respostas dos alunos, facto que os impossibilita e/ou reduz a respostas estandardizadas e a métodos expositivos e enfadonhos.

Além disso, a educação e o currículo estão fortemente imbuídos da cultura política vigente. No nosso país houve um período histórico em que o endoutrinação foi essencial para a efectuação dos objectivos do estado. Este período confina-se ao regime autoritário que vigorou até 1974, uma vez que se pretendia uma identidade nacional comum e, para isso, recorreu-se à inculcação ideológica.

A política educativa vigente era o “endoutrinação ideológico de valores tradicionalistas. Os reitores ou directores dos liceus e escolas funcionavam como comissários políticos que tinham por missão controlar a pureza ideológica do ensino e certificar se os professores e estudantes demonstravam obediência política.” (Cunha, 1999). Consequentemente, vivia-se um clima autoritário e um alheamento face à participação nas decisões da vida em sociedades. Assim, tratavam-se os indivíduos como simples meios ao serviço de uma determinada causa e, para isso, reprimia-se tudo o que um verdadeiro ensino deveria desenvolver: o pensamento. Havia, portanto, o papaguear passivo dos conhecimentos. Por isso, a escola era simplesmente, um local onde se transmitiam conhecimentos meramente técnicos; e na qual, os direitos do homem, a tolerância, o respeito mútuo, a democracia e os valores éticos são realidades esquecidas ou mesmo ignoradas. Concluimos que o currículo não é um conjunto neutro de conhecimentos, mas sim parte de “uma tradição selectiva, da selecção de alguém, da visão de um grupo de conhecimento legítimo.” (Apple, 1997: 131).

De acordo com o paradigma tradicional, os professores e os administradores de educação não têm de aprofundar os seus conhecimentos de disciplinas académicas nem mudar as suas concepções do próprio conhecimento. O ensino e a aprendizagem são monótonos, inactivos, sem participação e sem vida. Legitima-se, desta forma a escolarização uniforme, tal como Formosinho afirma, na base de um currículo tipo pronto-a-vestir de tamanho único. “O ensino tradicional, realizado essencialmente pelo método

expositivo apelava à memória da criança, desprezando as suas qualidades de originalidade, de iniciativa ou de criatividade. Valorizava sobretudo a sua capacidade reprodutora. Verificava-se que muitas crianças liam, mas não compreendiam o texto que estavam a ler.” (Morgado, 2000: 17)

Escusado será dizer que, de acordo com este paradigma tradicional de currículo, a disciplina é muito rígida, ou seja, a conduta da criança é inteiramente prescrita pelo professor e pela escola, e as relações são fortemente hierarquizadas. Daí que a escola, como instituição social, em vez de atenuar as diferenças sociais, reprodu-las. A cultura escolar tem determinadas características que, na prática, coloca em posições diferentes as várias classes sociais. Há uma cultura socialmente útil, mas há também uma cultura socialmente dominante. Assim sendo, um currículo comum é a receita para a resistência e renovação de divisões, visto que assenta sempre nas suas bases culturais e coloca os alunos nos seus lugares, “não de acordo com a ‘capacidade’ mas de acordo com o modo como as suas comunidades culturais estão classificadas segundo os critérios tomados como padrão.” (Apple, 1997: 142).

Denotamos que o conceito de gestão curricular e de currículo têm sido conceitos em mudança nos últimos anos, de tal forma que é improvável encontrar uma definição única dos mesmos. Na verdade, dado existirem tantas definições e teorizadores, centrámo-nos nos estudos de Roldão e Sá-Chaves, uma vez que são as autoras de referência com as quais nos identificamos.

Partindo desta complexidade, Sá-Chaves refere que para compreender o conceito é necessário que “se reflecta a partir de perspectivas que cruzam os factores de natureza filosófica, psicológica, sociológica, histórica, epistemológica e/ou ecológica.” (Sá-Chaves, 200: 30). Segundo a autora, as variáveis Conhecimento, Aluno e Professor, elementos intrínsecos ao currículo, por possuírem um carácter dinâmico, implicam uma mudança contínua e contribuem desse modo para a complexidade do conceito. Assim, estas variáveis, por deterem em si uma dinâmica inexistente no conceito tradicional de currículo, vem dotar o conceito actual de uma orientação crítica e reflexiva, necessária na adequação das acções resultantes desse dinamismo a diferentes realidades e contextos.

Este novo conceito de currículo identifica-se com uma racionalidade práxica, em que estão presentes a acção e a reflexão, já que, e citando novamente Sá-Chaves, “o



currículo não pode ser entendido como um mero conjunto de planos ou de conhecimentos que os informa [...] ele deverá constituir-se como um processo activo no qual a reflexão para a acção, a reflexão durante a própria acção e a reflexão sobre a acção desenvolvida com vista à acção a desenvolver, se interligam de forma continuada e recorrente.” (Sá-Chaves, 2000:35).

A este mesmo facto faz referência Roldão, que concebe o currículo como aprendizagens que se julgam necessárias, presentes num programa orientador sempre necessário como definidor do que é comum, mas assente numa gestão mais local, mais centrada nas escolas. Citando a autora,

“Daí que cada vez mais o currículo se aproxima, ou se incorpora com grande força, no conceito de projecto. O conceito de projecto, a ideia de projecto, tem a ver com pelo menos três coisas: (1) o haver uma adequação em contexto – um projecto concebe-se para uma situação; (2) um projecto qualquer [...] obedece a uma finalidade; e (3) um projecto é alguma coisa que é apropriada pelas pessoas que o fazem. Isto é, o projecto tem a ver com uma realidade, orienta-se para um fim e é concebido e gerido pelas pessoas que nele se envolvem.” (Roldão, 2000:16).

Segundo ela, este conceito de projecto começa a ter influência no plano educativo por ter em conta características de diversidade e complexidade de cada situação, de cada contexto. Deste modo “O currículo tem, pois, de se ampliar à ideia de projecto de formação a desenvolver com o objectivo de gerar educação, isto é, tem de criar condições onde cada um dos nossos alunos e cada umas das nossas alunas aprenda a ser e a tornar-se.” (Leite, 2003: 132).

Devemos, portanto, ter em conta que, apesar do carácter normativo e prescritivo do currículo, o carácter dos conhecimentos antes tem a ver com o desenvolvimento de competências transversais, tendo ainda um carácter regulador e orientador. Mas há também uma dimensão instituinte, que diz respeito à relação que cada profissional é capaz de estabelecer com o programa para poder diferenciar para cada aluno e relativamente a cada um dos alunos nos diferentes momentos das suas vidas e nos diferentes contextos. É onde o professor aparece como co-construtor do currículo, isto é, partindo de um programa instituído, adapta-o, reformula-o, individualiza-o pelo(s) caminho(s) indicado(s) para os seus alunos. A acção do professor tem a ver com as

competências deste para diferenciar ou gerir de forma flexível relativamente ao aluno e face às suas características físicas e psicológicas.

Tal como foi dito anteriormente, as variáveis Conhecimento, Aluno e Professor atribuem a cada escola, a cada turma, a cada aluno uma singularidade grande e um grau de complexidade e instabilidade tal que um currículo único corre o risco de se tornar demasiado simplista para tais contextos. O currículo é, então, um meio de compreensão do mundo, cujo conceito passa não só pela variável do Conhecimento, mas por tudo o resto.

Uma análise das políticas educativas permite-nos verificar a emergência de um novo olhar face aos outros, de uma reeducação dos indivíduos. Existe, na nossa escola e na nossa prática lectiva, uma preocupação em trabalhar a diversidade, os afectos e a construção das diferenças? Existem espaços curriculares para discutir e reflectir sobre as relações entre o conhecimento, o poder, a prática pedagógica, os afectos e as decisões a eles implicados? Qual será o nosso olhar perante as diferenças que emergem nas nossas reuniões departamentais e, conseqüentemente nas nossas salas de aula? É importante desbravar os terrenos baldios e agrestes que nos impossibilitam de ser compreensivos, atentos e predispostos à tomada decisória e ao que ela implica.

Como podemos desconstruir esses discursos e padrões, tão frequentes neste quotidiano, os quais são responsáveis em grande parte por um contínuo processo de exclusão/expulsão, e conseqüentemente pelo considerado insucesso escolar? Torna-se, cada vez mais importante repensar espaços de reflexão e de sensibilização ante a tomada de decisões e construção/constituição das identidades e das diferenças no contexto escolar.

Partindo, portanto, do pressuposto de que a língua é um fenómeno social por excelência, “significa que, para além de ser um código oral e escrito que permite realizar uma enorme gama de intenções comunicativas, ela é igualmente o veículo privilegiado para transmitir atitudes e valores socioculturais.” (Programa de Alemão – Iniciação). Assim, a língua é o meio de comunicação e o espaço de expressão do indivíduo nas suas relações interpessoais e de interacção social; a língua salvaguarda a nossa identidade; é o meio de nos aproximarmos uns dos outros e para nos responsabilizarmos também pelos outros. Daí que seja necessário analisar as nossas práticas ao nível departamental, a fim

de melhor determinar como e de que forma todas as nossas decisões, os nossos afectos, a nossa sensibilidade, quer para com os nossos alunos, quer para com os nossos pares, influenciam ou não, as nossas decisões.

De acordo com os pressupostos acima referidos procurei inscrever a minha investigação numa perspectiva curricular que se desvincula dos princípios de um currículo homogéneo e uniforme para um currículo diversificado que serve a um público cada vez mais heterogéneo e complexo.

Isto porque, a escola de massas permitiu a entrada de uma grande diversidade de indivíduos e levou o sistema educativo a uma complexificação crescente das organizações curriculares. Com efeito, perante o crescimento extraordinário do sistema educativo e a complexidade da sua organização originaram-se grandes reformas educativas, de modo que a gestão das escolas passou a funcionar com a autonomia e a participação individual e colectiva dos professores. Todavia, vivemos num mundo globalizado, onde se operam alterações profundas a nível social, cultural e económico, com a entrada (e saída) de pessoas provenientes de vários países, como é o caso dos países da União Europeia e também, das antigas colónias portuguesas.

Se assim é, urge que, os professores de línguas estrangeiras, adequem o seu currículo, o seu ensino-aprendizagem, às diversas características que os seus alunos apresentam, com o intuito de melhor se adaptarem e aprenderem. Nas reuniões departamentais devem seleccionar hipóteses de trabalho, soluções para o insucesso escolar, metas conjuntas a alcançar. Além disso, é importante ter em conta a sua própria predisposição para esse ensino-aprendizagem, visto que há situações, ocasiões em que sentimentos adversos e contraditórios influenciam e condicionam as suas aprendizagens.

Para que tal não aconteça, e para que as próprias reuniões decorram da melhor forma, mesmo sabendo que basta existir um grupo para que hajam conflitos internos, podem e devem ser encontrados consensos, estabelecer acordos, para que o projecto final seja o sucesso dos nossos alunos. Os documentos que norteiam a nossa actuação na escola e que orientam o currículo são promulgados e estabelecidos centralmente, pelo Ministério da Educação. Os modelos decretados são geralmente os modelos mais visíveis e mais facilmente (re)conhecidos dado que se encontram formalizados, descritos e explicitados em suportes oficiais (pela legislação e outros documentos de teor normativo) e são

aqueles que, jurídica e normativamente, regulam a organização e o funcionamento das escolas. Estes têm um alcance universal e obrigatório, e representam uma realidade normativa com força legal, administrativa ou hierárquica que em contextos de administração centralizada não se limitam apenas a traçar a arquitectura organizacional em geral, a formalizar órgãos e a distribuir competências e atribuições, mas também detalham e regulam ao pormenor, estabelecendo regras de diverso tipo; não deixando nada, ou quase nada de fora, numa constante tentativa de não permitir a descentralização nem a devolução de poderes, e a desconfiança endémica dos seus actores sociais. Contudo, estes mesmos actores nem sempre se limitam a reproduzir as regras hierárquicas e centralmente produzidas, mas assumem novas regras dadas as diversas circunstâncias em que actuam. Consequentemente, estas novas regras, distintas das primeiras e nem sempre em sentidos semelhantes, têm um carácter mais pontual e localizado. Dizem respeito, por exemplo, à elaboração de horários, à gestão financeira do próprio estabelecimento de ensino, à avaliação dos alunos.

## **A Gestão Curricular como Processo Decisório**

Como nos diz Roldão (1999a), seja em que campo for, a gestão é um processo de tomada de decisões orientado para as finalidades estabelecidas. Na verdade, “Gestão significa ter pessoas a trabalhar sob as suas ordens e talvez ao seu lado e acima de si. Na tradição clássica, gerir é obter resultados através das pessoas.” (Adair, 1992: 26). Isto porque, “as organizações são grupos de pessoas que pretendem atingir um determinado objectivo” (Adair, 1992: 27), ou seja, nas organizações educativas, os professores contribuem com uma parte de si, com o seu saber, para atingir um determinado objectivo, que é a formação/educação dos seus alunos.

Tomar uma decisão e gerir é, portanto, um processo que requer responsabilidade e autoridade, a fim de que os intervenientes cumpram as medidas estabelecidas. Desta forma, deve-se “analisar – ponderar; decidir – optar; concretizar a decisão – desenvolver a acção; avaliar o desenvolvimento dos resultados que decorrem da decisão; prosseguir, reorientar ou abandonar a decisão tomada” (Roldão, 1999a: 38, 39). Ao professor compete ensinar e à escola compete assegurar essa função de ensinar. “Ao nível local e institucional eles são assim os decisores e os responsáveis directos, no quadro de uma responsabilidade nacional que é a que cabe à administração central e ao governo de cada país” (Roldão, 1999a: 42).

No entanto,

“O dia-a-dia de uma vivência escolar se, por um lado, tem uma componente repetitiva de ramerrão, por outro, é rico em situações tão imprevisíveis quanto complexas, mas que exigem ao educador intervenções imediatas e adequadas.

Este imediatismo de actuação pode, por vezes, levar o professor a, paulatinamente, ir-se afastando de princípios teóricos que, para si, tinha como os mais coerentes no campo educativo. [...] Cada professor assume uma prática pedagógica, isto é, desenvolve o currículo de acordo com concepções de educação que tem mais ou menos explícitas e de acordo com o papel que atribui à Escola.” (Leite, 1995:33).

Por conseguinte, as decisões na escola devem ter em conta a interacção entre o professor – escola, pais e encarregados de educação e toda a comunidade envolvente, para quem a educação e a sua qualidade sejam uma exigência e um bem-estar comum.

Como referimos anteriormente, os professores têm uma certa autonomia para gerir a sua escola. Essa gestão é facilitada pelos vários departamentos, pois coordenam-se tarefas, metas, e meios para as alcançar. Não se visa um mero corte nos programas para os tornar mais simples e mais acessíveis, mas sim reflectir, em conjunto “sobre o porquê de planos curriculares que têm na sua composição áreas curriculares disciplinares e áreas curriculares não disciplinares e sobre o porquê da educação para a cidadania ser apresentada como um princípio transversal à da organização curricular” (Leite, 2003: 137). Os docentes, em conjunto, reflectem e analisam os normativos vindos do ME de uma forma mais minuciosa e atenta. Assim,

“El profesor, dentro de la estructura del sistema actúa en tres campos:

- a) **Ejecutivo:** Integrado en una estructura organizativa, el profesor está sujeto a unas normas y a unas relaciones jerárquicas y debe asumir unas responsabilidades legales y laborales.
- b) **Instructivo:** El profesor es responsable del aprendizaje del alumno. A cuyo efecto, informa, guía y motiva al alumno en el aprendizaje.
- c) **Formativo:** La enseñanza se complementa con la orientación al alumno para se conozca mejor a si mismo y se integre socialmente.” (Delgado, 1995: 119).

No contexto organizacional, coordenam-se esforços em função de determinada finalidade, pois a tomada de decisão é feita pelo nível de esforço dispendido no processo. Esta coordenação é realizada, através de:

- Pessoas
- Meios técnicos
- No interior das organizações
- Orientada para objectivos fixados.

Deste modo, administrar é o processo de promover a integração de recursos humanos e materiais num sistema global, visando atingir um objectivo. Há, no entanto, uma certa dificuldade em tomar a decisão mais certa, devido à insuficiência das informações disponíveis ou da incerteza das consequências da decisão tomada. Por conseguinte, este processo pode ser extensivo, com vista a juntar a informação necessária, a avaliá-la e a estabelecer critérios. Para tal é necessário planear, organizar, reunir recursos, motivar e controlar. Este é o caminho mais típico para o processo da tomada de decisão.

Planear e controlar são as actividades principais da organização com vista a atingir um objectivo. O processo de organizar propicia o planeamento e o controlo. A tarefa de organizar considera o sistema externo, o sistema técnico interno e o sistema psicossocial.

Desta forma, a **tomada de decisão** é um processo fundamental relacionado com a unidade básica do *comportamento humano*, na medida em que se orienta por alvos e os seres humanos avançam em sua direcção, fazendo escolhas, ou seja, tomando decisões em relação aos cursos alternativos de acção.

Portanto, na organização, a tomada de decisões é descrita da mesma forma: os administradores decidem os objectivos da organização. “Decidir implica escolher uma de várias – ou de muitas – possibilidades. Pensar é a tarefa preliminar do processo de avaliação das vantagens e desvantagens de cada modo de acção.” (Adair, 1992: 9).

O planeamento compreende numerosas decisões referentes à maneira como partir para os alvos, e as decisões são tomadas em função dos arranjos organizacionais necessários à execução dos planos estratégicos e táticos. As decisões controladoras são tomadas tendo em vista manter os esforços organizacionais dentro de limites aceitáveis, em função das directrizes ou padrões estabelecidos previamente.

Em sentido lato, *tomar uma decisão* é sinónimo de *administrar*, *gerir*, de modo a abranger a procura, a localização das situações geradoras do problema. Por conseguinte, “a decisão implica acção e mudança: nada voltará a ser igual, podendo até vir a ser radicalmente diferente.” (Adair, 1992: 11). A tomada de decisão é, pois, o culminar da função directiva e de todas as fases pelas quais se vai passando. Segundo A. Zerilli (citado por Ciscar et al, 1988: 184), o caminho que conduz à tomada de decisão é um

“proceso racional continuo mediante el cual, partiendo de ciertos datos y efectuando un análisis y una valoración sobre la conciencia y sobre las consecuencias de las soluciones alternativas posibles, respecto a un determinado objetivo, se llega a efectuar la elección final.”

No entanto, o resultado final da nossa decisão irá depender não só das capacidades de comunicação, influência e liderança, mas também da participação, que Licínio Lima defende que como “uma técnica de gestão”. Ou seja, os actos de decisão e de consentimento são, segundo Moscovici e Doise (1991), actos de participação, cujo valor provém do laço criado entre os indivíduos e da importância que cada um lhe dá. Na verdade, “Se os homens, escrevia Hegel, devem interessar-se por uma coisa, é preciso que eles possam participar activamente.” (Moscovici, 1991: 61).

Nas nossas escolas e nas nossas práticas educativas, constatamos que há tentativas de participação e de alguma autonomia para a definição de objectivos e metas a cumprir pelo estabelecimento de ensino e, consequentemente, pela sua comunidade educativa. É necessário que os decisores discutam medidas nas quais a preocupação com os alunos seja a primeira preocupação, é necessário que conheçam também a realidade envolvente para melhor adequar as medidas às metas pretendidas. “ A hipótese de as escolhas de um grupo serem racionais depende de ele reunir o máximo de conhecimento e de as ter analisado cuidadosamente.” (Moscovici, 1991: 11)”. O cerne da minha investigação é exactamente este, a análise dos factores (em especial os emocionais) que afectam as decisões tomadas pelo “grupo disciplinar”, por todos os elementos que compõem o Departamento de Línguas Estrangeiras da referida escola objecto de estudo. Devemos analisar a estrutura de participação, o grau de envolvimento e a própria composição de cada decisão, ou seja, saber quem decide, como decide e para quê decide.

Porém, devemos ressaltar o facto de que, como refere Sizer, “Demasiadas ordens estupidificam; demasiada flexibilidade confunde” (Barroso, 1999: 36), portanto, tem de haver algum rigor, e daí que hajam normativos que estabeleçam o decorrer das reuniões, dos assuntos a tratar; não obstante, há organismos nacionais que não são directamente transponíveis para o nível local e, portanto, é necessária uma certa flexibilidade, visto que “se deve evitar uma hiperregulamentação que estabelece, centralmente, como se vai participar, localmente.” (Barroso, 1999: 39). Na verdade, se, por um lado, se defende a máxima “Pensar globalmente para agir localmente” (Roldão, 1999a: 39), por outro, novos



modos de pensar e agir são necessários, uma vez que os sistemas sócio-económicos estão a mudar e, simultaneamente, o sistema educativo clama pela mudança, a fim de ter uma maior e melhor intervenção ao nível local, isto é, ao nível da própria instituição educativa, no seio da comunidade em que a escola está inserida, garantindo, assim, a qualidade das aprendizagens dos seus alunos.

### III. Os Processos de Decisão

Uma organização, seja educativa ou não, está continuamente a tomar decisões de diferentes níveis e importâncias. Algumas são mais fáceis de tomar que outras; todavia, permanece a necessidade de decidir entre as alternativas apresentadas para a resolução de determinados problemas, ou seja, aplicam-se várias alternativas para encontrar a melhor solução. Podemos afirmar que “a decisão não é um fim em si, mas apenas um meio a atingir um fim. [...] O essencial é que a tomada de decisões é mais do que um acto de escolha; é um processo dinâmico.” (Donnelly, 2000: 121). Este processo ocorre num “conjunto de uma história que o esclarece.” (Ramos, 1996:28). O que daqui se ressalta é o facto de a participação possibilitar novos caminhos, novos rumos para a organização ou grupo, e “Ao participarem as pessoas tornam-se [...] mais activas, mas também capazes de tomar decisões em matéria de atitudes e comportamentos opostos aos valores convencionais.” (Moscovici, 1991: 53).

Assim sendo, a decisão não deve ser vista como um acto isolado, mas sim um processo, conduzido por um indivíduo ou grupo (no caso particular da nossa investigação, trata-se de um departamento de língua estrangeiras de uma escola secundária), com o intuito de resolver/solucionar um dado problema e estando associado a determinados factores, tais como “o contexto em que está inserido, o nível organizacional a que é tomado, os seus campos e todos os factores internos e externos que o influenciam.” (Araújo, 2004: 32).

“As decisões são, sobretudo, meios [...] através dos quais um gestor tenta atingir um determinado estado desejado. [...] Cada decisão é o resultado de um processo dinâmico, influenciado por muitas forças, incluindo o ambiente organizacional e o conhecimento, a capacidade e a motivação do gestor.” (Donnelly, 2000: 115, 116).

No entanto, o ser humano é falível e está sujeito a inúmeras forças e pressões que influenciam e condicionam as suas decisões e, conseqüente, os resultados esperados e ansiados, isto é,

“Human beings are fallible and prone to succumbing to the pressures that exist. Organisational life will add to the pressures and the cumulative effect will have an impact upon the way in which individuals participate in and make decisions. The best that can

realistically be hoped for is that individuals will try to be objective within the contextual framework that is either created for them or they create themselves” (Lee et al, 1999: 24).

Urge, portanto, estudarmos a teoria de tomada de decisões, para melhor descodificar o processo decisorial e a sua relação com as decisões tomadas, concretamente no departamento de línguas da escola objecto de estudo.

Herbert Simon criou a teoria da decisão para explicar o comportamento humano nas organizações.

Segundo Simon a Teoria Comportamental concebe a organização como um sistema de decisões, é um “processo complexo repartido no tempo.” (Ramos: 1996: 29). “Cada pessoa participa racional e conscientemente neste sistema, escolhendo e tomando decisões individuais a respeito de alternativas mais ou menos racionais do comportamento”. (Chiavenato, 1983: 386) De acordo com esta perspectiva, “não é somente o administrador quem toma as decisões” (*Chiavenato, 1983: 386*), uma vez que todas as pessoas da organização, em todas as actividades, níveis hierárquicos e situações estão, continuamente, tomando decisões relacionadas ou não com o seu trabalho.

“Tout comportement suppose un choix – une « sélection » - conscient ou inconscient entre toutes les actions matériellement réalisables par l’acteur et par les personnes sur lesquelles il exerce son influence et son autorité. Le terme de « sélection », tel qu’il est utilisé ici, n’évoque aucun processus conscient ou intentionnel. Il montre simplement qu’en choisissant tel ou tel type d’action, l’individu renonce par la même à d’autres alternatives. [...] la sélection est elle-même le produit d’une chaîne complexe d’activités dites de « planification » ou de « conception ».” (Simon, 1983 : 5)

Devemos ressaltar que as teorias anteriores não davam muita importância às decisões que provocavam determinadas acções. Na verdade, o que era considerado essencial eram as acções em si. Consequentemente,

“a organização é um sistema de decisões onde cada pessoa participa consciente e racionalmente, escolhendo e decidindo entre alternativas mais ou menos racionais que se apresentam pela frente, de acordo com a sua personalidade, motivação e atitudes”. (Chiavenato, 1983: 387).

Tal como Simon, também Robert Tannenbaum estudou o processo de tomada de decisão. Na sua opinião,

“a tomada de decisões envolve a escolha consciente ou selecção de determinados comportamentos alternativos. Para tomar uma decisão, o indivíduo precisa tomar consciência de comportamentos alternativos relevantes, defini-los e, finalmente, avaliá-los como base para a escolha” (Kast, E.; Rosenzweig, E., 1980: 386).

Então, o processo de tomada de decisões está intrinsecamente associado ao comportamento do indivíduo. Por vezes, fá-lo inconscientemente, mas toda a sua conduta é feita de decisões, sejam elas tomadas em segundos, tal como o atravessar de uma rua, abrir ou não uma porta, fazer um desenho, escolher o caminho da direita ou o da esquerda, etc; ou provindas de hábitos e/ou aprendizagens anteriores.

As primeiras abordagens ao tema destacam certos elementos inerentes ao problema de decisão. Eles são as acções, os estados da natureza e os resultados que lhe estão associados. Daí que, na maioria das vezes, o comportamento de decisão é equacionado com a escolha pontual de uma acção entre um leque de possibilidades.

Assim sendo, só se pode falar em processo decisorial quando o indivíduo passou por um processo explícito de comparação de alternativas, visto que, como referi anteriormente, sem essa comparação o comportamento não reflecte uma escolha, mas sim um hábito ou uma aprendizagem anterior.

“Simon chama actividade “intelligence” [...] à primeira fase do processo da decisão, que consiste em explorar o meio para identificar as situações que exigem decisão. Chama actividade de “conception design” à segunda fase que se caracteriza por inventar, desenvolver, analisar diversas acções possíveis. Chama enfim actividade de “choice” à terceira fase que se traduz em seleccionar uma acção entre as que foram recenseadas” (Ramos, 1996: 29).

Verificamos, então, que o processo decisorial é complexo e depende das características pessoais do decisor, do envolvimento e da maneira como percebe essa situação. “L’organisation enlève donc à l’individu une partie de son autonomie de décision et lui substitue de prise de décision au niveau de l’organisation”. (Simon, 1983 : 9).

Deste modo, Simon (citado por Chiavenato, 1983: 388) desenvolve algumas etapas para o processo decisório. Estas são,

- “percepção da situação que envolve o problema;
- análise e definição do problema;
- definição de objectivos;
- procura de alternativas de solução ou de cursos de acção;
- escolha (selecção) da alternativa mais adequada para alcançar os objectivos;
- avaliação e comparação dessas alternativas;
- implementação da alternativa escolhida”.

Assim, os processos decisórios deverão seguir etapas, mais ou menos pré-estabelecidas, com o intuito de melhor e mais eficazmente encontrar uma solução para o determinado problema e/ou função. Também Ciscar define as etapas que caracterizam o processo decisório. Segundo este autor, as principais etapas são cinco, nomeadamente,

“1. *Planificar*. Es determinar qué se ha de hacer...esclarecimiento de objetivos, establecimiento de políticas, fijación de programas y campañas, determinación de métodos y procedimientos específicos y fijación de las previsiones día a día; 2. *Organizar*. Es agrupar las actividades necesarias para desarrollar los planes en unidades directivas y definir las relaciones entre los ejecutivos y los empleados en tales unidades operativas; 3. *Coordinar los recursos*. Es obtener para su empleo en la empresa, el personal ejecutivo, el capital, el crédito y los demás elementos necesarios para realizar los programas; 4. *Dirigir*. Es emitir instrucciones. Incluye el punto vital de asignar los programas a los responsables de llevarlos a cabo y también las relaciones diarias entre el superior y sus subordinados; 5. *Controlar*. Es vigilar si los resultados prácticos se conforman lo más exactamente posible a los programas. Implica establecer *standards*..., comparar los resultados actuales con los *standards* y poner en práctica la acción correctiva necesaria cuando la realidad se desvía de la precisión.” (Ciscar, 1988: 195).

Em suma, existem técnicas que nos ajudam a tomar decisões eficazes e transparentes, visto que verificam todas as alternativas possíveis. Desta forma, podemos comprovar a

existência de cinco passos, que nos facilitam na procura da solução/alternativa mais favorável ou adequada à situação:

1. definição do problema;
2. procura de alternativas no primeiro nível;
3. ponderação das consequências ao primeiro nível;

3' concretização da probabilidade de sucesso e consequências das várias alternativas

2b, 3b, 3'b: repetição dos passos 2, 3, 3' num segundo nível.

4. eleição da alternativa/decisão mais favorável;
5. valoração das estratégias.

Segundo Simon, e outros investigadores entre os quais também destacamos Ciscar, o administrador não tem de seguir estas etapas à risca. Desta forma, numa situação de pressão para encontrar uma solução satisfatória para resolver um dado problema, o administrador pode optar por suprimir algumas destas etapas, nomeadamente a terceira, a quinta e a sétima etapa. Por outro lado, se o administrador não está condicionado pelo tempo, poderá ampliar e estender as etapas, permitindo-lhe encontrar a melhor solução em vez de uma satisfatória.

Após esta análise introdutória aos vários passos para o processo de tomada de decisões, podemos deduzir que o processo decisorial comporta actividades pré-decisórias e o comportamento de decisão.

Devemos, contudo, definir o que entendemos por actividades pré-decisórias, para que melhor se perceba o que pretende o administrador quando toma uma decisão, na medida em que ele não pretende obter o resultado X, mas sim obter um resultado que naquela determinada situação tenha a característica de maximizar a expectativa de ganho. Assim sendo, por actividades pré-decisórias entendemos a escolha de uma acção ou a selecção de uma alternativa comportamental com o intuito de alcançar uma dada consequência; ao passo que o comportamento de decisão propriamente dito é a definição das operações que permitem alcançar algo pré-definido como a melhor opção.

“La décision, ou le choix [...], désigne le processus au terme duquel on choisit à chaque moment de réaliser une de ces alternatives. La série des décisions qui déterminent le comportement au cours d'un laps de temps donné peut être appelée une stratégie". (Simon, 1983 : 61)

Consequentemente, o administrador deverá determinar quais são os objectivos (e no caso de haver vários), quais são as suas prioridades. Desta forma, pressupõe-se uma análise de todas as decisões a tomar, indicando a sua importância no futuro e a sua urgência. Isto porque, o administrador toma várias decisões em simultâneo, e dado que não consegue prestar atenção a todas elas, tem de coordenar e de gerir a informação existente com habilidade, a fim de que identifique as suas prioridades e se preocupe em decidir, antes de mais, sobre as questões mais urgentes.

Como verificámos, a identificação das prioridades permite ao administrador concentrar-se nas decisões mais importantes e urgentes. Por conseguinte, o seu êxito depende da definição de objectivos concretos, os quais deverão, por um lado, ser gerais e realistas, para poderem ser alcançados; e por outro lado, deverão ser usados para explicitar os requisitos e os resultados esperados.

No entanto, o administrador deverá ter uma atitude flexível, na medida em que quando as suas expectativas são elevadas, os objectivos podem não ser satisfeitos, devido aos critérios adoptados para seleccionar uma opção demasiado rígida.

Além de estabelecer as suas prioridades e objectivos, o administrador deverá utilizar a metodologia adequada para, desta forma, analisar as opções possíveis.

Podemos, portanto, afirmar que o método racional de tomada de decisões consiste em começar por analisar todas as opções possíveis, definindo um objectivo. Contudo, o administrador deve ter em conta a existência de requisitos primários e de requisitos secundários. Estes, apesar de serem importantes, não constituem aspectos tão críticos como os requisitos primários, pois servem para seleccionar quando há alguma controvérsia em relação às alternativas disponíveis, isto é, em relação requisitos primários.

Verificamos que o critério norteador empregado na tomada de decisões é a eficácia, ou seja, a obtenção de resultados máximos com meios limitados. Para tal, estabelecem-se

métodos de rotina, de modo a seleccionar e determinar as acções mais adequadas e a comunicação das pessoas por elas afectadas.

De acordo com Marques e Cunha (1996), podemos categorizar o comportamento de tomada de decisões em três abordagens teóricas:

a. **Abordagem descritiva:** “visa a descrição do modo como os sujeitos tomam as decisões, procurando explicitar as regras e/ou rotinas processuais subjacentes a esse comportamento”. (Marques & Cunha, 1996: 157). Estes são avaliados pela sua validade empírica.

Segundo Wagner (1991) (mencionado por Marques & Cunha, 1996: 167), o administrador, neste tipo de análise, tende a trabalhar um grande número de problemas em simultâneo. Desta forma o nível com que o faz é muito vago e tem características de tentativa e erro.

De acordo com a abordagem descritiva, pressupõe-se também que se procure uma *solução satisfatória*, isto é, que o decisor simplifique o problema pela substituição de uma solução satisfatória, em vez de uma solução óptima. Além disso, limita o número de dimensões e/ou atributos a analisar nas alternativas, denominando-se este processo de *estratégia lexicográfica*. Estas alternativas são agrupadas segundo uma hierarquia de importância. Consequentemente, o decisor selecciona uma dimensão em função da qual avalia as alternativas, eliminando de imediato as que não se adequam a um critério estabelecido, ou seja recorre à *eliminação de atributos*

b. **Abordagem normativa:** “visa a descrição do comportamento ideal, racional, superinteligente, aquele a que todo o ser humano deveria, num mundo ideal, aspirar”. (Marques & Cunha, 1996: 157-158). Estes são avaliados pela sua adequação teórica.

Nesta abordagem, o decisor centra-se no comportamento da escolha e rege-se pela maximização do ganho, ou seja, na busca da melhor opção (algoritmo).

c. **Abordagem prescritiva:** descrição das estratégias, rotinas de procedimento de informações, que visem a aproximação ao comportamento racional. Estas são avaliadas pelo seu valor pragmático.



Esta abordagem tem como objectivo a *simplificação*, que é conseguida através da Técnica de Simples Categorização de Múltiplos Atributos. Edwards refere-se a ela como sendo o meio para simplificar, dependendo, para isso, das características do problema, do valor que o analista atribui à simplificação e o compromisso que o decisor está disposto a fazer entre a plenitude e a simplicidade.

Com este propósito, definem-se etapas e/ou estádios do processo decisorial, os quais envolvem a definição do problema, o estabelecimento de objectivos concretos, o desenvolvimento de alternativas e a avaliação dessas mesmas alternativas, a selecção da alternativa e a sua implementação. Evita-se, assim, que o decisor cometa enviesamentos ou tenha conclusões erradas.

Como sabemos, a escolha da melhor decisão pode ser difícil, devido à insuficiência das informações disponíveis, na medida em que uma decisão depende do conhecimento extra que se obtém, o qual é, a matéria-prima para todo o processo de tomada de decisão. Além disso, o decisor deve ter em conta o peso que dada informação possui, uma vez que deve saber qual a consequência que as informações provocam na sua tomada de decisão.

É, portanto, necessário, analisar este acto segundo vários modelos que lhe estão subjacentes e que explicam como e por quem as decisões são tomadas.

Os investigadores sugerem três modelos, nomeadamente o modelo de actor único, o modelo organizacional e o modelo político (Strategor, 1993: 296). Não obstante, há autores que referem o *modelo psicológico*, segundo o qual a decisão é vista como um processo psíquico ligado à personalidade e à história pessoal do decisor. Contudo, este último é tido em conta nos modelos anteriores e daí, não ser analisado isoladamente, isto porque, a parte psicológica do decisor é sempre relevante para o próprio processo envolvente da tomada decisorial.

Segundo o modelo de Actor Único, a decisão é assimilada por um actor único, seja este individual ou colectivo, real ou fictício, cuja conduta é racional, na medida em que procura maximizar a realização de certos fins, utilizando os meios de que dispõe.

Por conseguinte, a acção do decisor deduz-se por objectivos e preferências, através de objectivos claros e precisamente definidos. Assim sendo, as suas preferências são

estáveis no tempo e excluem-se reciprocamente; são pertinentes, ou seja, aplicam-se sem dificuldade às situações concretas; são exaustivas, pois aplicam-se a todas as situações, e são exógenas, visto que o curso da acção não as modifica.

No modelo de actor único, o processo de decisão segue quatro etapas (Strategor, 1993: 297):

- Diagnóstico do problema
- Identificação e explicitação de todas as acções possíveis
- Avaliação por critérios derivados dos objectivos e das preferências
- Escolha da resolução que maximiza o resultado.

Concluimos, então, que neste modelo, a mudança depende inteiramente da vontade do actor, na medida em que se trata de uma mono-racionalidade, que exclui todos os conflitos sobre os objectivos e o modo de decidir.

Consequentemente, parte-se do pressuposto que há uma relação directa entre a importância dada à decisão tomada e a importância dos seus resultados.

Por outro lado, de acordo com o Modelo Organizacional, a organização é composta por sub-unidades, cada uma provida de regras e procedimentos específicos, que condicionam a sua percepção e guiam o seu comportamento.

Compete à direcção atribuir objectivos a cada sub-unidade, as quais traduzem os problemas de modo a que possam ser formulados segundo esquemas comuns, aos quais sejam aplicáveis regras e procedimentos standards. Assim, situações de decisão complexas são transformadas em situações simples, a fim de serem mais facilmente interpretáveis e próximas de soluções já encontradas. Isto verifica-se, na medida em que há uma procura da solução satisfatória e porque a mudança é problemática e dificilmente controlável.

O modelo organizacional baseia-se nos estudos de Simon, para quem a organização se esforça por integrar os comportamentos individuais, para que se determine o ambiente psicológico dos seus membros.

“Une des fonctions de l'organisation est de placer les membres de l'organisation dans un environnement psychologique qui adaptera leurs décisions aux objectifs de l'organisation et leur fournira l'information dont ils ont besoin pour prendre ces décisions correctement”. (Simon, 1983: 72).

No entanto, estes devem participar e receber a influência da organização para poderem agir como decisores. Este comportamento é verificável porque o homem é um ser racional e com objetivos a curto prazo.

“Interessa-se, assim, pelo comportamento psicológico do decisor individual, que considera dotado de uma racionalidade limitada e de condutas orientadas pelo respectivo ambiente psicológico. Situando-se, em seguida, no plano da organização. H. Simon constata que esta se esforça por integrar os comportamentos individuais determinando o ambiente psicológico dos seus membros, e que, em contrapartida, os indivíduos devem decidir participar e receber a influência da organização para nela agirem como decisores.” (Jordão, 1993: 302-303).

Daí que o decisor não procure a solução ótima, pois não dispõe nem da informação nem das capacidades intelectuais que lhe permitam encarar todas as soluções possíveis e avaliar as respectivas vantagens e desvantagens. Na verdade, o decisor do modelo organizacional contenta-se com a primeira solução julgada satisfatória.

Podemos adiantar que a organização é um sistema em equilíbrio, visto que oferece vantagens, nomeadamente vantagens financeiras, sociais e ideológicas aos seus membros, em troca do esforço, desempenho e dedicação para com a organização. Portanto, a decisão é organizacional, pois o indivíduo vê a sua racionalidade limitada e influenciada pela organização e essa decisão insere-se no contexto organizacional onde as decisões são interdependentes.

Dentro desta óptica, temos uma organização que é uma coligação de indivíduos com objetivos diferentes. Estes são tratados como obrigações a satisfazer, mas poderão originar conflitos, uma vez que a organização é uma justaposição de racionalidades locais. Contudo, aplicam-se os procedimentos habituais aos problemas existentes.

Este modelo é corroborado pelas teorias normativas da organização, ou seja, pela organização do trabalho de Taylor e pela administração geral de Fayol, segundo as quais, o indivíduo não alterava o seu comportamento e o seu trabalho, com o intuito de

alcançar os maiores lucros com os menos gastos possíveis. Deste modo, utilizavam-se os mesmos recursos e métodos, para assim rentabilizar os seus ganhos.

Não obstante, o modelo político vê a organização “como um conjunto de jogadores – indivíduos ou grupos - colocados em situações particulares no seio de uma estrutura mais ou menos precisa”. (Strategor, 1993: 307). Cada um possui interesses e objectivos próprios e controlam recursos diferentes.

No modelo político os objectivos não são claros a priori, mas são discutidos e redefinidos a partir da interpretação dos actores. Por conseguinte, os indivíduos conduzem estratégias particulares a partir da sua situação própria.

Segundo alguns teorizadores, entre os quais, Strategor (1993), este modelo tem subjacentes o *modelo do incrementalismo* e o *modelo iterativo*.

- Modelo do incrementalismo

O modelo do incrementalismo foi desenvolvido por C. Lindblom, que era um politicólogo.

Na opinião deste investigador, “a escolha de uma acção é feita em concreto, sem especificar ou clarificar previamente os objectivos prosseguidos ou os valores invocados” (Strategor, 1993: 307), isto porque, na sua maioria, os decisores não estão de acordo em relação a estes. Além disso, o critério de escolha relaciona-se com o grau de acordo que suscita e na análise das acções, pois o decisor limita-se ao que percebe e concebe facilmente (na medida em que o decisor encara apenas um número restrito de acções e não todas as consequências possíveis e existentes.).

Segundo Lindblom (citado por Strategor, 1993), os decisores procuram um resultado satisfatório, através do que é seguro ao invés do melhor. Assim sendo, melhoram as situações existentes, em vez de atingir situações ideais, corrigindo, desta forma, as suas acções. Na realidade, os decisores inseridos neste contexto, evitam problemas e mudanças radicais e preocupam-se pouco com os pormenores.

- Modelo iterativo

O modelo iterativo foi desenvolvido por M. Ghertman (citado por Strategor, 1993).

Neste modelo procura-se descrever as relações entre os membros da direcção geral das filiais. Tem duas dimensões a ele inerentes:

- a. Fase da iniciativa/fase da locomotiva/fase da prova
- b. Níveis hierárquicos – os actores pertencem a uma estrutura hierárquica.

Desta forma, há uma proposta (fase da iniciativa) que deverá ser julgada e defendida com vista a ser aceite pela organização (fase da locomotiva). De seguida é analisada por um outro actor que a aprovará ou refutará (fase da prova). Devemos ter também em conta os seus níveis hierárquicos, na medida em que os actores pertencem a uma estrutura hierárquica dentro da organização.

Estamos, portanto, perante um processo decisorial tido como um instrumento de poder; menosprezando a existência de elementos que transcendem as estratégias particulares, como os valores comuns, projectos, identidade.

No que respeita as organizações educativas, as suas tomadas de decisão não diferem muito das restantes organizações. Todavia, as suas características organizacionais influenciam grandemente os seus processos de decisão.

“A participação no processo de tomada de decisão é condicionada pela complexa rede de canais de decisão e entrelaçamento da decisão, como resultado da fragmentação dos grupos profissionais e da sua influência. Assim, as opções são seleccionadas em função da dinâmica política, dos interesses dos diversos grupos, das forças de poder externo e do poder profissional dos professores”. (Fonseca, 1998: 30)

Por conseguinte, o modelo da tomada de decisão emergente é *aberto*, visto manter uma interacção contínua com o ambiente e com as entradas de informação que provém de varias fontes, fazendo, como tal, parte do processo. Em contrapartida, se o modelo emergente fosse fechado, tenderia a transformar-se numa mera rotina.

A tomada de decisões na escola depende do conflito e da acção micropolítica resultante da interacção directa das clientelas e da acção estratégica no interior da organização. Daí Clark (citado por Fonseca, 1998: 33) dizer que a tomada de decisão ao nível da escola se pautaria por:

- As decisões internas da escola devem ser tomadas por quem é directamente afectado por elas;
- As decisões só devem tomar-se após uma discussão exaustiva e livre;
- Todos os que participam na tomada de decisões devem aceitá-las e assegurar a sua realização prática, mediante a adequada acção administrativa.

Infere-se, então, que os actores têm o direito de participar nas decisões que os afectam directamente, contribuindo, simultaneamente, para a construção da organização pela gestão dos seus conflitos e consensos, isto é, negociando a conciliação dos vários pontos de vista.

Também Roldão acrescenta que todos os indivíduos que compõem uma dada organização possuem graus de decisão, isto é, todos têm a capacidade de gerir o currículo, “Pôr em prática uma lógica de decisão significa criar novas formas de trabalhar e doutra maneira, significa que os conselhos de turma terão de trabalhar em conjunto, que terá de haver um campo de decisão que é partilhado e que é avaliado e verificado.” (Roldão, 2000: 20). Consequentemente, estes terão de se integrar e articular entre si, a fim de pensar o currículo, pô-lo em prática juntamente com os seus mecanismos e, caso estes não resultem, repensar e reconceptualizar todo o currículo.

Lima (citado por Fonseca, 1998: 33) defende que a “escola democrática assume que as decisões de política interna devem ser tomadas por todos os indivíduos por elas afectados, ou pelos seus representantes, decisões que só deverão ser tomadas após prévia discussão e que serão aceites por todos, uma vez tomadas”. Isto porque a qualidade de cada decisão depende estreitamente do contexto onde se inscreve. Todavia, o que tem acontecido no nosso sistema educativo é que a concepção curricular não tem estado na escola, mas depende sim de uma decisão central.

“É preciso reforçar, embora no quadro da decisão central, um campo de manobra da decisão local; e dentro da decisão local e da escola ainda existe um campo de decisão mais restrito que pertence aos próprios professores face à turma, face às suas situações, de modo a encontrarem e decidirem modos de trabalhar comuns, áreas a que vão dar prioridade, metodologias, referenciais de acção.” (Roldão, 2000: 19).

Assim sendo, na escola visa-se a tomada de decisões como um processo de resolução de problemas, na medida em que se pressupõe um envolvimento e responsabilização dos actores e da criação de um ambiente decisional bastante produtivo e eficaz.

Com o intuito de melhor descrever o processo decisorial nas organizações educativas, deveremos ver qual o modelo teórico mais utilizado. Verificamos, desta forma, que é o descritivo, uma vez que se explica a realidade, ou seja, o modo como os indivíduos resolvem os problemas suscitados. Neste contexto, as decisões são tomadas em grupo, de modo a haver maior qualidade, criatividade, clareza e exactidão nas decisões. Consequentemente, há um diagnóstico mais completo do problema, proporciona-se uma avaliação mais desenvolvida das soluções possíveis e há a uma melhor definição dos critérios de escolha.

Parsons (1978) identifica três níveis de decisão: directrizes, distributivas e de coordenação. As primeiras possuem uma dimensão político-estratégica, e estão relacionadas com a organização como um todo, afectando “a determinação da natureza e dos padrões de qualidade de “produtos”, modificações na escala de operações, problemas de abordagem dos usuários do produto ou serviço, [...] problemas que abrangem toda a organização quanto às maneiras de funcionamento interno” (Etzioni, 1978: 54). As decisões aqui patentes são de nível estratégico, visto que intentam a formulação de objectivos, a definição de estratégias e recursos necessários à resolução de problemas. No que concerne as decisões distributivas, estas detêm uma natureza mais organizativa, cuja função principal é assegurar a estrutura da organização, nomeadamente a distribuição de responsabilidades, do potencial humano e das facilidades monetárias e físicas da organização, para encontrar a solução adequada à resolução do problema. Por último, as decisões de coordenação são de carácter operacional, pois situam-se ao nível dos saberes e das relações com as práticas. No que respeita o nosso objecto de investigação, denotamos que ao nível departamental, a decisão é feita tendo em conta uma reconceptualização do currículo, dos modos de pensar e agir na e com a escola. Emerge “uma maior gestão contextual, de um aumento de poder de decisão das escolas, por razões de reconhecimento da escola e dos professores, mas claramente também por razões de eficácia.” (Roldão, 2000: 20).

Assim sendo, como e de que forma o processo decisorial do grupo, particularmente, no departamento de línguas estrangeiras, se norteia? Não devemos esquecer que a tomada

de decisões é, geralmente individual; todavia, esta pode receber influências do exterior, isto é, dos seus pares. “In general, the larger the organisation and the more complex and important the decisions, the less likely that decisions will be made by a lone individual.” (Lee et al, 1999: 29). Ou seja, em grupo, a tomada de decisões demorará mais tempo a concretizar-se, pelas diversas já referidas anteriormente, mas essencialmente, dado o grupo ser constituído por vários indivíduos, cada um com a sua personalidade e pontos de vista diferentes, e ser necessário escutar cada um, para a partir daí encontrar a solução mais adequada ou a mais satisfatória ao problema ou situação do momento. Se a “educação é a acção desenvolvida pelas gerações adultas sobre as que ainda se não encontram amadurecidas para a vida social. Ela tem por objectivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de condições físicas, intelectuais e morais que dela reclamam, seja a sociedade política, no seu conjunto, seja o seu meio especial a que ela se destina particularmente”. (Durkheim, 1984: 17). A organização deve ter em conta todos estes aspectos, a fim de que o objectivo final seja comum, quer para o departamento, quer para cada docente. Daí que Lee et al (1999, 32-33), defendam determinadas vantagens para este modelo de tomada de decisões, particularmente,

“a variety of specialists to be assembled, each contributing in his or her area of expertise. The composition of the group is, of course, critically important if its main purpose is to draw on such a range of expertise. Group decision making allows for the views of different interest groups to be aired. [...] There is the potential for conflict within the group when various participants have divergent interests. This conflict should not necessarily be seen as harmful, since one of the purposes of the group is to resolve differences and reach a suitable solution taking into account the interests of different factions. [...] Nevertheless, decision making in such circumstances can be a slow process, however worthwhile. [...] Group decision can stimulate creative thinking, creating synergies; the seed of an idea arising from one member of the group may spark off productive discussion amongst others present.” (Lee et al, 1999: 37).

No entanto, existem variáveis que afectam o normal funcionamento do grupo e daí advêm desvantagens para este processo decisorial, das quais no departamento de línguas se ressalva:

“Failure to reach an agreement. Disagreement between the members of the group might prove so fundamental that there can be no realistic possibility of agreement or compromise. [...] The group leader may take the responsibility for making a decision. This [...] runs



contrary to the whole principle of group decision making, undermining the value of the group. [...] Alternatively, the group may react against the leader making an independent decision, with the result that a divisive split may appear within the group, with potentially damaging consequence for its future effectiveness.” (Lee et al, 1999: 37).

Não obstante, a conformidade e a concordância excessivas não vê os indivíduos como um todo nem permite que o grupo cresça de forma saudável, visto que a tendência excessiva de coesão provoca a deterioração da eficácia e eficiência das decisões do grupo e, conseqüentemente, a própria deterioração do grupo.

Estas técnicas têm o intuito de melhorar a “vida” dentro de uma organização, visto melhorarem a capacidade criativa do grupo, e tornam as suas decisões mais eficazes e eficientes. Nesse sentido é importante referir ainda três técnicas – Brainstorming, Técnica de Delphi e Técnica de Grupo Nominal – que estão por detrás do processo decisório. Segundo, Donnelly, Gibson e Ivancevich (2000: 127-129), Brainstorming possibilita a criação de um clima favorável, seguindo determinadas fases, à promoção e geração de ideias com o intuito de resolução do problema, evitando as inibições dos seus membros, causadas pela avaliação das mesmas. Assim, todas as ideias, por mais ridículas que possam parecer, são aceites, sem serem criticadas, e passam a pertencer a todo o grupo. Aqui registam-se as várias alternativas que possam surgir para posterior reflexão e discussão, sendo esta também a técnica mais utilizada no início da procura de alternativas, de soluções para o dado problema. Por outro lado, a técnica de Delphi procura o consenso de peritos através de juízos anónimos efectuados com recurso a questionários. Por sua vez, a Técnica de Grupo Nominal permite que o grupo se reúna para debater ideias, mas cada membro anota a sua, partilha-a com o grupo e o resultado será obtido através de votação independente, “cada participante, em privado, define prioridades por classificação ou por voto. A decisão do grupo é o resultado da ponderação/escrutínio dos votos individuais.”

Verificamos que este processo é moroso, mas isola as forças dominantes, as lideranças, e procura até à exaustão da solução que a todos satisfaça.

#### IV. As Emoções e os Processos Decisórios

Como já mencionámos anteriormente, o processo de tomada de decisão é permeável às características e constrangimentos ambientais e ao tipo de problema em questão, designadamente ao seu grau de complexidade, importância, urgência, etc. (Fonseca, 1998:33). Além disso, por se tratar de um grupo de indivíduos que toma decisões colectivamente, particularmente, o Departamento de Línguas Estrangeiras da ESGN, estas revelam-se mais complexas, devido à existência de variadas perspectivas sobre o mesmo problema.

Constatámos que no que respeita às organizações educativas, as tomadas de decisão decorrem no contexto de uma dinâmica política face aos interesses dos diversos grupos. A tomada de decisão da escola depende do grau de conflito e da acção micropolítica resultante da interacção directa dos actores escolares e da acção estratégica no interior da organização. A compreensão do processo decisório como dinâmica política remete-nos ao modelo político de análise das organizações. Trata-se de contrabalançar o que motiva e impulsiona os (as) docentes para o exercício da sua actividade educativa com a natureza dos processos decisórios. No entanto, “there is no place in the curriculum for the cultivation of emotional and interpersonal competence, of decision-making (including political competence).” (Boud et al, 1993: 35).

Como ponto de partida, é importante definirmos a noção de carreira docente. De acordo com Lyons, esta é “um sistema de estádios ou compartimentos sequencialmente ligados num calendário constantemente em mudança e construído pelo professor a partir das suas percepções acerca das “performances” dos seus colegas.” (Seixas, 1997: 8). Na verdade, “A forma como os professores aprendem e se desenvolvem profissionalmente no local de trabalho depende de factores idiossincráticos e contextuais que afectam o modo como alteram o seu pensamento e a(s) sua(s) prática(s).” (Flores, 2004: 107). Esta mudança é vista como um crescimento, um processo em evolução, do qual dependem as aprendizagens dos alunos como consequência das mudanças das práticas docentes. Segundo advoga Guskey, este modelo “remete para a conceptualização da mudança enquanto processo de aprendizagem por parte dos professores que se baseia em

evidências e experiências concretas de mudança ao nível da acção.” (Flores, 2004: 107). Neste contexto Stephens et al (citado por Flores, 2004) afirmam que

“Se queremos melhorar as escolas, então é importante saber mais sobre os professores e sobre o seu papel. É também importante compreender como é que os professores mudam e se desenvolvem profissionalmente para que os professores e formadores de professores possam tomar decisões informadas sobre formas de apoiar o seu processo de mudança”.

A generalidade das escolas, e o nosso estudo na ESGN corrobora a nossa afirmação de que o corpo docente é, maioritariamente, do género feminino, cujas características individuais influenciam os seus locais de trabalho. Estes são “massivamente representados como minuciosos, sensíveis e intuitivos”. (Bernardino, 1997: 63). São indivíduos que escutam, observam e compreendem. Na verdade, as docentes fazem apelo a toda a sua experiência e imaginação para ajudarem os seus alunos a caminharem para o seu sucesso. Motivam-nos e incentivam-nos, pois somos mais abertas às emoções e aos afectos, possibilitando os encontros e as experiências com o que é novidade, com o que estamos a descobrir. Este facto remonta à nossa infância, durante a qual, rapazes e raparigas aprendem lições diferentes sobre o modo como lidar com as emoções. “Os pais, em geral, discutem o tema emoções [...] mais com as filhas do que com os filhos. As raparigas são expostas a mais informação a respeito das emoções que os rapazes.” (Goleman, 1995: 153). Em boa verdade, alguns teorizadores, tal como Leslie Brody e Judith Hall (citadas por Goleman, 1995: 153), ressaltam que essa diferença entre os géneros feminino e masculino, são devido ao facto de as raparigas

“desenvolverem o uso da linguagem mais depressa que os rapazes, expressam mais facilmente os seus sentimentos e são mais hábeis do que eles a utilizar a palavra como substituto de certas reacções emocionais, como a luta física; em contraste, notam: os rapazes, nos quais a verbalização de afectos é menos encorajada, podem acabar por tornar-se largamente inconscientes dos estados emocionais, tanto neles próprios como nos outros.”

Concluimos que as mulheres experimentam toda uma gama de emoções com mais intensidade e mais volatilidade que os homens, sendo, nesse sentido, mais emocionais que estes. Além disso, raramente as emoções das pessoas são traduzidas por palavras. À primeira vista, é uma força interior que as (nos) empurra, qual intuição, empatia ou sexto-sentido, e as (nos) leva mais à frente.

“As vantagens de saber ler sentimentos a partir de indicações não verbais incluem ser emocionalmente melhor ajustado, mais popular, mais expansivo e – talvez muito naturalmente – mais sensível. De um modo geral, as mulheres são melhores que os homens neste tipo de empatia.” (Goleman, 1995: 118).

Contudo, o que entendemos por intuição? Quando empregamos este vocábulo, pensamos no “poder ou faculdade de apreender de imediato os dados de uma situação. Aparentemente, isso é feito sem a intervenção de qualquer processo de raciocínio gradual, nem dedutivo, nem intuitivo, nem uma análise consciente da situação, nem sequer o uso da imaginação – somente um palpite: “Só sei que é isso” (Adair, 1992: 104). Acrescentamos o facto de ao longo dos séculos as mulheres terem vindo a ser conhecidas como mais intuitivas, ou seja, a sua mente simplesmente discerne a verdade acerca de uma determinada pessoa ou de uma situação, ao passo que os homens “têm vindo a ser considerados como mais lógicos” (Adair, 1992: 104). Está, também, relacionado com as emoções, com os sentimentos que as tornam mais humanas, e, conseqüentemente, mais ligadas aos valores, aos princípios e juízos que norteiam o seu ser e o seu caminho no mundo. Ou seja, “Cada pessoa contribui com o seu capital de informações, de métodos, para com eles elaborar novas discussões e negociações com os outros. [...] Estão incluídos em especial os valores, alguns adquiridos, a maior parte inculcados, quase sem que disso se tenha tido consciência” (Moscovici, 1991: 116). Sentimentos e emoções são sensações distintas, embora complementares; e talvez pela facilidade que têm em os exteriorizar – são educadas em função destas características – o senso-comum denomina-as mais emotivas e intuitivas.

De acordo com a generalidade dos gestores, a intuição é intelectualmente não respeitável e insuficientemente científica, no entanto, recorrem ao seu poder perante situações dúbias, uma vez que uma pessoa intuitiva dispõe de excelentes capacidades de análise, as quais coloca em prática para testar essa mesma intuição e obtém, assim novos modos de olhar e executar a sua decisão. É importante, porém, lembrar que a emoção e a intuição acarretam não só aspectos positivos, mas também negativos, isto é, por vezes o gestor tende a condicionar as suas acções devido a emoções negativas de medo, ansiedade, stress ou fadiga. Desta forma, o seu sucesso pressupõe que o decisor esteja em plenas condições físicas e psicológicas, a fim de que não hajam distúrbios ao nível da percepção da realidade em causa.

Além disso, a antiguidade na carreira docente, a experiência individual e a história de vida condicionam os processos decisórios. Segundo Huberman, a evolução das condutas e atitudes dos docentes, ao longo da sua carreira, sofre transformações, na forma como executam e percebem o seu trabalho, visto que de um período de ambição e grande investimento de energia, passa-se para um período mais reflexivo e menos activista. “several teachers even ask the fundamental question: do I stay in this profession or do I leave? We know that this question is posed by individuals of all professions, and it is raised most commonly at mid-career. In the teaching profession, these tentative moments come relatively early in the career” (Huberman, 1993: 138).

Talvez por isto denotamos nas nossas escolas e nos nossos departamentos curriculares, docentes mais empenhados e mais motivados e outros mais introspectivos, para quem a rotina se tornou dominante chegando a ser, por vezes, um mero cumprimento do calendário e das formalidades. Daí que, nas nossas escolas, existam docentes que escolheram (e tantos que ainda escolhem) esta profissão pelo gosto de uma determinada disciplina, pelo contacto com jovens ou pela vontade de servir os outros; ao passo que, para outros, a escolha tem por detrás a estabilidade material. Todavia, esta não é mais a razão que leva alguém a querer ser professor. Notamos uma perda de valores na sociedade e são muitos os alunos que vão à escola para encontrarem os seus amigos e pares. Os pais, por sua vez, relegam nos professores a sua função de pais e educadores, passando esta a ser, quase exclusivamente, tarefa do docente. Verificamos também que os casos de indisciplina proliferam e a classe docente já não é uma classe privilegiada e/ou estável.

Urge uma mudança nestes paradigmas, a fim de ajudar e facilitar até o professor na sua prática lectiva. Esta ocorre não só em contextos de encorajamento e de apoio, como também onde esses aspectos não se verificam. Não obstante, a mudança acarreta sentidos, valores e crenças, que definem as práticas e as decisões futuras: “Values can be said to act as a guide when faced with choices and making decisions. Values are not rigid, and individuals will adjust and compromise their beliefs given different circumstances” (Lee et al, 1999: 65). Ou seja, a “motivação tem sido definida como sendo

“Todo o ânimo interior descrito como sonho, desejo, ambição, etc. É um estado de espírito que acciona ou impele. [...] Assim, a motivação envolve esforço, persistência e metas. Envolve o desejo pessoal de obter resultados. O desempenho efectivo constitui a base de

avaliação dos gestores para determinarem indirectamente o desejo da pessoa” (Donnelly, 2000: 268).

Deve-se também ter em conta o modo como estas se cruzam, combinam e interagem no contexto da organização. Tendo em conta esta abordagem organizacional,

- “ as motivações são as expressões das necessidades de uma pessoa; são, portanto, pessoais e interiorizadas [...];
- a motivação constitui uma predisposição para agir de uma forma orientada para um objectivo específico [...];
- a motivação refere-se à soma dos esforços desenvolvidos para alcançar um objectivo [...].” (Michel, s/d: 17).

Verificamos que existem diversas definições do conceito de motivação que espelham e definem essencialmente as escolhas de cada indivíduo. Porém, a definição mais comum de motivação está intimamente ligada à acção, na medida em que pressupõe

“aquilo que impulsiona um indivíduo a agir, a intenção de agir. A ligação entre motivação e acção é, pois, capital; a motivação adquire o seu sentido como sendo um estimulante da acção, e isso é particularmente importante [...]. É que ela é importante não só no desencadear, mas também na quantidade e na qualidade da acção.” (Michel, s/d: 59).

Além disso, todos os grupos são constituídos por elementos mais novos e menos experientes que outros. Este facto contribui também para a troca de ideias, aceitação do outro e da sua diferença, bem como trabalhar com ritmos e métodos um pouco diferentes dos nossos, ou daqueles a que estamos mais habituados. Por outro lado, a democraticidade e a rotatividade do corpo docente são factores também eles determinantes para o modo como os processos decisórios se desenvolvem na escola e, consequentemente, no departamento. Como afirma uma professora num determinado estudo de investigação (Flores, 2004: 113),

“Há dois grupos: os dinossauros e os novos. Entre os novos há aqueles que não querem problemas porque não vão estar aqui para o ano e aqueles que estão conscientes da situação e querem mesmo assim fazer qualquer coisa pelos seus alunos, mesmo que seja só por um ano. Ao fazer isto, sabemos que estamos a ir contra os interesses de alguns, dos dinossauros que não querem problemas porque se acomodaram aos cargos.”

Durante toda a profissão e carreira docente surgem problemas, ansiedades, stress, factores de preocupação e de mal-estar.

“Teachers speak about being “fed up” and of being hit with a “mixture of exhaustion and of feeling worn out. For the younger teachers, there is often a sort of initial culture shock [...] panicked at the thought that I could teach all my life. [...] For older [...] there is a subtle tone of fatigue, mixed with certain apathy.” (Huberman, 1993: 145).

Numa linha de investigação mais psicológica, sabemos que estas, aliadas à própria prática educativa são condicionadas pelo ambiente familiar e pelos múltiplos papéis que o docente desempenha na sociedade. Por conseguinte, os aspectos atrás mencionados surgem devido não só à resignação e acomodamento dos mais antigos e/ou dos mais novos, mas também a factores vários, tais como o comportamento dos alunos, as más condições laborais, a falta de tempo e sobrecarga de trabalho ou até um mau clima social na escola. Não obstante, poucos são os que mudam ou alteram as suas práticas, de modo a melhorarem a sua própria condição de professor e até de indivíduo. De acordo com as investigações de Huberman,

“There are four typical justifications for remaining in this profession. Some remain without reflection, since they simply enjoy their work. Others cannot envision any alternatives. A third group constructs a life-style which depends on the financial income of the profession; they remain for the material advantages. A fourth group is somewhat unusual. These teachers do not think about leaving as a consequence of having “armed themselves” against an anticipated fatigue or overload.” (Huberman, 1993: 151).

Novos modos de pensar e de observar a escola apelam aos docentes para o trabalho em equipa, para analisar e organizar toda a instituição e agir estrategicamente a partir de raciocínios de antecipação. Contudo só é possível prever e antecipar quando há mudanças de comportamentos e de atitudes face às aprendizagens, isto é, é necessário incutir ideais de reflexão, aprendizagem constante e permanente, participação, para que todos se apercebam da valorização pessoal e profissional que um docente em constante formação alcançará. Trata-se, portanto, de criar dispositivos que permitam otimizar as decisões e as mudanças no seio da escola.

Existem docentes que, embora inconscientemente, detêm mais poder e conseguem, assim, liderar todo o grupo. Na realidade, é necessário que exista alguém com espírito criativo, aberto às novas ideias e com capacidades para motivar, mesmo quando os

restantes elementos estão mais cépticos face a um dado problema ou situação do grupo ou da escola. O que está por detrás da liderança? Há docentes com capacidades de liderança, que conseguem persuadir os outros (seja nos grupos de trabalho formais, seja em grupos informais) a prosseguir com entusiasmo objectivos comuns definidos?

“É o facto humano de união do grupo e que o motiva a atingir os seus objectivos. Actividades de gestão como planear, organizar e tomar decisões são embriões adormecidos até que o líder accione nas pessoas o poder da motivação e as oriente no sentido da prossecução dos objectivos.” (Donnelly, 2000: 338).

As pessoas que integram a Escola (alunos, professores, associação de pais, entre outros) não são elementos passivos ou simplesmente manipuláveis; são sujeitos complexos que têm a possibilidade de tomar decisões pessoais, independentes, uns como ponto de partida - os adultos - e outros como metas a alcançar – os alunos. Este enfoque sistémico da Escola e do Departamento não limita a organização a receber uma influência da comunidade envolvente e a realizar no seu seio uma série de actividades, para atingir um objectivo que é a educação dos seus alunos. Verificamos, então, que todas as organizações, independentemente do seu tamanho, precisam de uma direcção que se proponha a alcançar metas comuns a todos os membros.

Mas o que significa ser líder? De acordo com Ciscar & Uria (1988), existem vários tipos de líder,

- líder legal – atributo de uma posição determinada numa organização formal. É uma posição legada legalmente e confere poder por direito.
- líder pessoal – relacionado com a personalidade do líder; não é limitado o resultante de uma aprendizagem de comportamento. Há, no entanto, algumas características pessoais comuns nas várias pessoas que assumem papel de destaque num determinado grupo ou organização. Segundo Harris (citado por Ciscar et al, 1988: 114), elas são:

“- Disposición para assumir la responsabilidad;

- capacidad para ser perceptivo o descubrir las realidades del ambiente propio;

- capacidad para ser objectivo [...] (para) considerar los problemas de maneira racional, impersonal e imparcialmente;



- capacidad para establecer las prioridades adecuadas;
- capacidad para comunicar, transmitir y recibir información.”
- líder funcional – centra-se no reconhecimento de um elemento do grupo, devido ao seu prestígio social, laços afectivos, entre outros. É o líder, porque os actos satisfazem as necessidades esperadas do grupo.

Através desta pequena definição de liderança, verificamos que uma característica importante do líder é exercer influência nos outros. Esta é, frequentemente, acompanhada do poder e do controlo que o indivíduo exerce no grupo. Todavia, existem cinco fontes diferentes desse poder, como afirma Donnelly (2000: 338):

- Poder coercivo, que se baseia no medo, isto é, “baseia-se nas expectativas que os indivíduos de que a punição seja a consequência de se discordar das acções, atitudes.”
- Poder de recompensa, o qual é o oposto ao poder coercivo, visto que o individuo se apercebe que cumprindo as intenções do líder, receberá uma recompensa, monetária ou não monetária.
- Poder legítimo, este advém do cargo e/ou posição que ocupa na hierarquia da empresa.
- Poder de perito, é alguém com perícia, aptidões ou conhecimentos especiais e, a posse de um destes atributos confere ao indivíduo o respeito e a aceitação dos demais.
- Poder de referência, que se baseia na identificação do seguidor com o líder, ou seja, “Os indivíduos querem identificar-se com a pessoa que detém o poder, pelo que conferem o poder a essa pessoa, pela atracção que exerce ou porque o líder é tido como alguém que possui atributos desejáveis.”

Podemos, sem dúvida, afirmar, que numa escola o(s) líder(es) têm um poder de perito ou de referência, isto é, os restantes docentes, membros do mesmo grupo disciplinar e/ou Departamento Curricular, reconhecem as suas aptidões e seguem-no ou norteiam-se pelos mesmos ideais. No entanto, a influência exercida deverá ser como um exercício recíproco; isto porque, para influenciarmos, temos de ser influenciados até certo ponto.

“Um líder que tente influenciar os outros através da coerção ou do medo pode eventualmente vir a deparar-se com problemas. [...] a influência pode ser dividida ou partilhada, com benefício para ambas as partes. Ao partilhar a sua influência com os

seguidores, o líder beneficia, pois estabelece uma melhor interacção e angariar mais respeito.” (Donnelly, 2000: 340).

Desta forma, as atitudes tomadas influenciam a conduta e a visão de toda a organização que é a escola. Não obstante, surge-nos aqui uma interrogação, que esteve latente ao longo de toda a nossa investigação: Serão os docentes do género feminino diferentes líderes? Poderemos afirmar que, como já mencionamos anteriormente, as suas qualidades e capacidades intrínsecas à sua condição de mulher a tornam uma decisora mais forte interiormente, uma vez que apela aos sentimentos e às emoções? Na verdade, “Os líderes bem sucedidos neste nosso mundo em constante mudança não têm, provavelmente, características de liderança baseadas essencialmente no sexo.” (Donnelly, 2000: 343). Contudo, há já algumas investigações nesta área e descobriu-se que:

- “É muito mais provável que as mulheres, e não os homens, utilizem o poder baseado no carisma, na reputação profissional e nos contactos, do que o poder baseado na sua posição hierárquica.
- É mais provável que as mulheres, e não os homens, utilizem a liderança transformacional, o que significa motivar os outros pela transformação do seu interesse pessoal nos objectivos da organização.
- As mulheres que se consideram predominantemente “femininas” ou “neutras” obtêm um maior número de seguidoras entre as suas subordinadas femininas do que as mulheres que se classificam como masculinas.
- As mulheres executivas auferem o mesmo salário que os seus pares masculinos” (Donnelly, 2000: 343).

Em suma, um bom líder, independentemente do seu género, deve deter os seguintes traços: vontade, motivação, integridade, autoconfiança, inteligência e conhecimentos; só assim conseguirá persuadir os outros, a juntos, percorrerem o mesmo caminho, com o intuito de alcançarem as metas e os objectivos definidos.

## V. Estudo Empírico. Metodologia e Processos de recolha

*Das Decisões às Emoções: Metamorfose no Departamento Curricular de Línguas*, pretende tratar a dimensão afectiva na tomada de decisões a nível departamental de uma escola secundária portuguesa, no qual a participação dos actores escolares se apresenta como factor central no contexto da reforma escolar e como elemento central na gestão escolar a nível do departamento.

Iremos afrontar esta realidade através do estudo de caso, mediante uma análise detalhada dos seus elementos e pela interacção que se produz entre eles e o seu contexto, para assim chegarmos a um processo de síntese, à busca do significado e à tomada de decisão sobre as emoções nas decisões. Não devemos, contudo, esquecer que este grupo objecto de observação é constituído segundo critérios previamente estabelecidos (como por exemplo o leccionar, naquela escola, línguas estrangeiras) e não por escolhas aleatórias, isto é, trata-se, como referem Cohen & Manion (1994), de um estudo “quasi-experimental”, cujas condições não podem ser controladas ou manipuladas com o intuito de mudar o(s) valor(es) duma variável – variável independente – e observar o seu efeito noutra variável – variável dependente.

Partindo deste pressuposto, analisaremos o modo como a dimensão afectiva determina e/ou condiciona as decisões de todo departamento curricular de línguas estrangeiras. Esta análise exige uma investigação atenta e minuciosa às actividades do departamento e de todos os seus documentos, nomeadamente as actas das reuniões do ano lectivo anterior, o projecto educativo de escola e o seu regulamento interno, ou seja, o nosso estudo incidirá numa organização específica que é uma escola secundária, ao longo do corrente ano lectivo, relatando o seu desenvolvimento a partir da recolha da informação e da observação.

Segundo Bogdan e Biklen (1992), este tipo de investigação é constituído por cinco características:

“1. a situação natural constitui a fonte dos dados, sendo o investigador o instrumento-chave da recolha de dados;

2. a sua primeira preocupação é descrever e só secundariamente analisar os dados;

3. a questão fundamental é todo o processo, ou seja, o que aconteceu, bem como o produto e o resultado final;
4. os dados são analisados indutivamente, como se se reunissem, em conjunto todas as partes de um puzzle;
5. diz respeito essencialmente ao significado das coisas, ou seja, ao “porquê” e ao “o quê.” (Tuckman, 1994: 508).

Além disso, Wilson (1997) determina que:

- “1. Os acontecimentos devem estudar-se em situações naturais, ou seja, integrados no terreno.
2. Os acontecimentos só podem compreender-se se compreendermos a percepção e a interpretação feitas pelas pessoas que neles participam.” (Tuckman, 1994: 508)

Deste modo, vamos observar a interacção dos membros do Departamento Curricular de Línguas Estrangeiras para descobrir padrões e o seu significado.

“Nas escolas realizam-se várias reuniões por ano, quer formais (as dos diversos «conselhos» que existem, incluindo obrigatórias e extraordinárias), quer informais (desde as conversas mais ou menos estruturadas na sala de professores, até encontros mais ou menos regulares e finalizados que os professores organizam entre si, ou por vezes com alunos, para discutir determinado assunto).” (Barroso, 1995: 39-40).

Por isso, com o intuito de assegurar rigor e precisão ao estudo e à observação, será necessário incluir neste estudo o tratamento histórico do ambiente, “o que representa um esforço suplementar da compreensão da situação actual.” (Bogdan & Bilken, 1994: 91). Isto porque, escolhemos um determinado foco de atenção, que implica a fragmentação do todo onde está integrado.

“O investigador qualitativo tenta ter em consideração a relação desta parte com o todo, mas, pela necessidade de controlar a investigação, delimita a matéria de estudo. Apesar de o investigador tentar escolher uma peça que constitua, por si só, uma unidade, esta separação conduz sempre a alguma distorção. (A parte escolhida é considerada pelos próprios participantes como distinta e, pelo observador, como tendo uma identidade própria.)” (Bogdan & Bilken, 1994: 91).

Característica esta que vai ao encontro dos vários estudos sobre a Inteligência Emocional e que se cruzam com a nossa investigação, visto que

“Quando vemos uma coisa pela primeira vez, não só nos apercebemos do que é durante os primeiros milésimos de segundo, como também decidimos se gostamos dela ou não; o “inconsciente cognitivo” apresenta à nossa percepção não só a identidade daquilo que vemos, mas ainda uma opinião a seu respeito. As nossas emoções têm uma mente muito sua, capaz de formular “pontos de vista” independentemente da nossa mente racional.” (Goleman, 1995: 41).

Constatamos que as emoções estão no coração do ensino, visto existirem para desempenhar papéis importantíssimos. Na verdade, são “partes dinâmicas de nós próprios e quer sejam positivas ou negativas todas as organizações, incluindo as escolas estão cheias delas.” (Pacheco, 1990: 259) Podemos afirmar que “teaching and learning are at the heart of education: that is a matter of wide agreement. But, sometimes, they are seen in overly instrument and cognitive terms: there is neglect of the way they are embedded in the lives of both children and teachers.” (Hammersly, 1999: 1).

“As emoções têm, pois, importância no que respeita à racionalidade. Na dança do sentimento e do pensamento, a faculdade emocional guia as nossas decisões do momento-a-momento, trabalhando de mãos dadas com a mente racional, permitindo – ou impedindo – o próprio pensamento. Do mesmo modo, o cérebro pensante desempenha um papel decisório nas nossas emoções, excepto naqueles momentos em que as emoções fogem a todo o controlo e o cérebro emocional reina como senhor absoluto.” (Goleman, 1995: 50).

A recolha de dados decorreu, como mencionei anteriormente, em três níveis diferentes: entrega de questionários aos professores pertencentes ao Departamento Curricular de Línguas Estrangeiras, observação não participante das reuniões do referido departamento durante o ano lectivo de 2004/2005 e análise das actas das reuniões do ano lectivo transacto.

Trata-se, portanto, de um estudo de caso, isto é, Merriam (citado por Bogdan & Bilken, 1994) definem-no como “a observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico.” (1994: 89). Também Arnal et al (1992) ressaltam a importância do estudo de caso como perspectiva qualitativa e como estratégia encaminhada para a tomada de decisão. Desta forma, estamos

perante um método de investigação apropriado para estudar um caso ou uma situação com uma certa intensidade num período curto de tempo.

Segundo Merrian (1988) (citado por Arnal et al, 1992), o estudo de caso possui quatro características:

- particular, porque se concentra numa situação e/o fenómeno particular;
- descritivo, uma vez que pretende estudar e realizar uma rica e intensiva descrição do fenómeno objecto de estudo;
- heurístico, na medida em que o estudo ilumina o leitor sobre a compreensão do estudo;
- indutivo, pois chega a conclusões, conceitos ou hipóteses a partir dos dados obtidos.

Por conseguinte, Hamilton & Delamont (1974) (citado por Arnal et al, 1992: 207), referem que “o estudo de caso afronta a realidade mediante uma análise detalhada dos seus elementos e a interacção que se produz entre eles e o seu contexto, para chegar, mediante um processo de síntese, à busca do significado e à tomada de decisão sobre o caso. O estudo detalhado permite clarificar relações, descobrir processos críticos subjacentes e identificar processos comuns.”

Numa organização como a escola, estes estudos relatam o seu desenvolvimento durante um determinado período de tempo e incidem num aspecto particular; por isso, “a escolha de um determinado foco [...] é sempre um acto artificial, uma vez que implica a fragmentação do todo onde ele está integrado. O investigador qualitativo tenta ter em consideração desta parte com o todo, mas, pela necessidade de controlar a investigação, delimita a matéria de estudo.” (Bogdan & Bilken, 1994: 91). Daí que, como afirma Yin (1994: 1) existam três aspectos essenciais como estratégias de investigação: “the type of reasearch question, the control an investigator has over actual behavioural events, and the focus on contemporary as opposed to historical phenomena”, ou seja, o investigador focaliza a sua atenção num determinado aspecto da organização, porém limita-o pelas pessoas envolvidas e pelo tempo da observação e da investigação. Recorde-se que neste tipo de organização, cujo objecto de estudo é um grupo de docentes, “quanto

menor for o número de indivíduos maior a probabilidade de que o comportamento destes seja alterado pela sua presença. [...] Um maior número de indivíduos, por outro lado, torna normalmente menos intrusa a sua presença.” (Bogdan & Bilken, 1994: 92).

Na nossa investigação recorreremos também, como já referi, à observação das reuniões de departamento. Embora o grupo em questão não fosse numeroso, procurámos mantermos silenciosos e não participantes. Para Damas & De Ketelo (1985) (citado por Pacheco, 1990, 1), a observação é “um processo fundamental que não tem um fim em si mesmo mas se subordina e se opõe ao serviço de processos mais complexos, tais como a avaliação, o diagnóstico, o julgamento (a formulação de juízos), a investigação descritiva e a experimentação”. Inserido num processo de investigação, a observação fornece o professor–investigador com as lentes necessárias para reflectir, isto é, consciencializar-se das dificuldades, dos problemas e das alternativas possíveis. Por conseguinte,

“A observação como elemento regulador da tomada de decisão é um dos aspectos fundamentais e críticos da formação de professores. Tudo o que o professor decide depende, directa e indirectamente, da observação que realiza, da leitura que faz de uma determinada situação e do modo como a interpreta. A observação intervém quando o professor planifica, quando lecciona e quando faz uma reflexão sobre o que foi a aula e levanta alternativas possíveis para a aplicar nas próximas aulas. Por esta razão, o professor tende a manter os comportamentos que dão bons resultados, a modificar as situações mais problemáticas e a procurar soluções para as questões difíceis.” (Pacheco, 1990: 3)

Neste estudo não é nosso intuito controlar os comportamentos nem os eventos, mas sim observar os eventos actuais, estabelecer analogias entre estes e o que os determina ou condiciona, ou seja, verificar de que modo os afectos, a dimensão afectiva, influencia e/ou impulsiona a tomada de decisão do departamento curricular de línguas estrangeiras. Não obstante, o processo decisorial é complexo e depende das características pessoais do decisor, do seu envolvimento e da maneira como percebe essa dada situação. Para tal, concentrámos a nossa atenção na análise de conteúdo, técnica de investigação que Berelson (citado por Silva & Pinto, 1999: 103) definiu como a “descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”. Porém, a análise de conteúdo não deve servir apenas a descrição. Na verdade, segundo Bardin (citado por Silva & Pinto, 1999: 103-104), “é a inferência que permite a passagem da descrição à interpretação, enquanto atribuição de sentido às características do material que foram levantadas, enumeradas e organizadas.”

Além da observação e da análise das actas das reuniões do departamento e para melhor obter e compreender os dados relevantes para a investigação, entregámos inquéritos por questionário aos docentes, membros do Departamento de Línguas Estrangeiras.

Tendo em consideração que “toda a acção de pesquisa se traduz no acto de perguntar” (Silva & Pinto, 1999: 165), o inquérito por questionário é uma técnica de perguntar, ou seja, inferem-se enunciados através da análise a questões inerentes à nossa investigação. De facto, o “inquérito é [...] a técnica de construção de dados que mais se compatibiliza com a racionalidade instrumental e técnica que tem predominado nas ciências e na sociedade em geral”. (Silva & Pinto, 1999: 167). Após a definição das perguntas a incluir num questionário, devemos clarificar as categorias que pretendemos observar, para mais facilmente as reconhecermos quando os nossos inquiridos as accionarem. Para realizar esta tarefa mais eficazmente, estipulámos perguntas fechadas e perguntas abertas; as primeiras para forçar os inquiridos a fornecer respostas que provavelmente não dariam se não fossem obrigados a escolher uma das opções consideradas por um conjunto predefinido e limitado; ao passo que as segundas permitem já que os inquiridos se expressem através das suas palavras e não se sugerem respostas. Estas serão indispensáveis, na medida em que auxiliam a interpretação das respostas desviantes a perguntas fechadas, indicam o que é relevante para o inquirido e a intensidade dos seus sentimentos face à questão. “A sua natureza quantitativa e a sua capacidade de ‘objectivar’ informação conferem-lhe o estatuto máximo de excelência e autoridade científica”. (Silva & Pinto, 1999: 167).

Há, contudo, algumas causas de insucesso na recolha de informação através dos questionários. Segundo Belson (citado por Foddy, 1996: 2), estas são:

- “a) os inquiridos não interpretarem as perguntas nos termos pretendidos;
- b) a falta de esforço ou de interesse por parte dos inquiridos;
- c) os inquiridos não estarem motivados para admitir certas atitudes ou comportamentos.”

Por vezes, devido a pressões situacionais ou distrações ocasionais, os inquiridos podem reprimir ou esquecer alguns aspectos, ao passo que outros, mesmo não tão pertinentes, sejam referidos.



“Com efeito, alguns aspectos podem ser simultaneamente importantes e bastante perturbadores, de tal modo que os inquiridos os reprimem ou simplesmente, preferem não falar deles, enquanto outros poderão ser tão importantes que os mesmos inquiridos os consideram demasiado óbvios para que valha a pena citá-los” (Foddy, 1996: 146).

Na realidade, as respostas de um inquérito não fecham a realidade, isto porque nem sempre os inquiridos nos fornecem a informação necessária para a compreensão de determinado aspecto. Assim sendo, é necessário

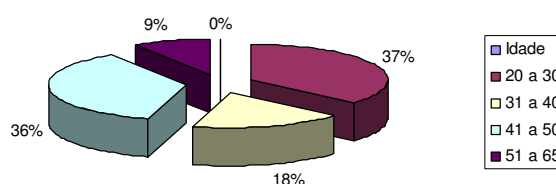
“saber quais as informações que ‘não são obtidas’ ou qual o sentido em que sobre elas se farão sentir os efeitos naturalmente desencadeados pelos processos psico-sociais desse contexto de interação; dominar a linguagem utilizada pelo questionário e pelos inquiridos; e, principalmente, controlar em absoluto os sistemas de categorização na base dos quais se fecham as perguntas” (Silva & Pinto, 1999: 173).

## VI. Análise de Dados

### Inquérito por Questionário

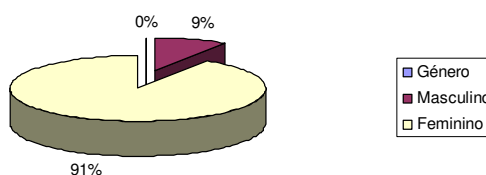
#### Parte I – DADOS PESSOAIS

##### 1. Idade



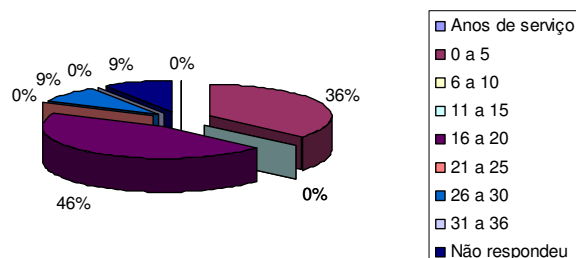
Verificamos que o departamento curricular de línguas estrangeiras embora heterogéneo, com distribuição mais equilibrada nas várias faixas etárias, visto que os docentes que o compõem têm idades compreendidas entre os vinte (20) e os cinquenta (50) anos. Daí advém uma dinâmica impulsionada pelos mais novos não permitindo que a rotina ou acomodação se instale, em simultâneo com uma estabilidade organizacional promovida pelos mais velhos .

##### 2. Género



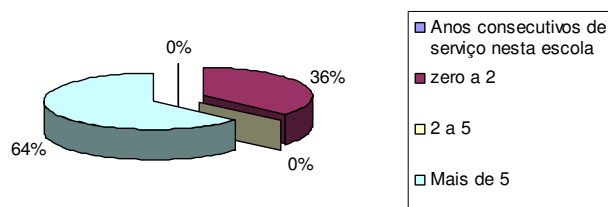
O corpo docente que integra este departamento é essencialmente feminino. A quando da entrega dos questionários existiam dois elementos do género masculino, embora apenas um nos tenha respondido.

### 3. Anos de serviço



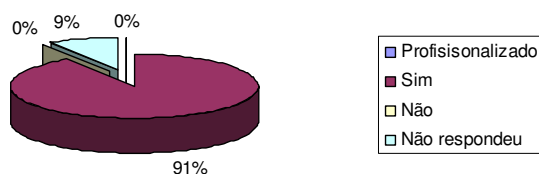
Relativamente aos anos de serviço, este departamento curricular é equilibrado, na medida em que os seus membros oscilam entre os primeiros anos de carreira e os já vinte anos. Este facto, como já mencionei anteriormente, permite dar vida ao departamento e à própria escola, pois dá-lhe uma “lufada de ar fresco” intercalado pela experiência dos demais membros.

### 4. Anos consecutivos de serviço nesta escola



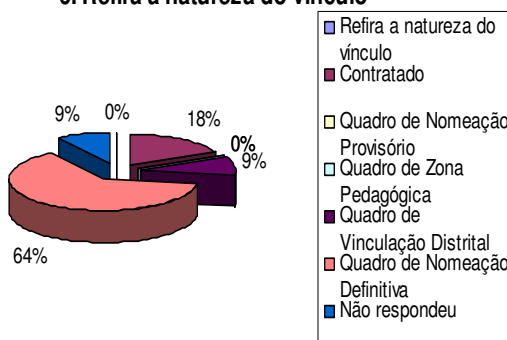
Através deste gráfico, denotamos que a maioria dos membros está nesta escola há mais de 5 anos, facto este que possibilita a continuidade de projectos e actividades curriculares e/ou extracurriculares.

### 5. Profissionalizado



O departamento curricular de línguas estrangeiras é composto por docentes profissionalizados.

### 6. Refira a natureza do vínculo



Aqui podemos comprovar que este corpo docente é já bastante equilibrado e permanente. Na verdade, dos onze (11) questionários devolvidos, sete (7) pertencem a docentes já no Quadro de Nomeação Definitiva, ao passo que apenas três (3) são contratados (embora um não tenha assinalado nenhuma das respostas possíveis, verificamos que pela sua idade pertence ao grupo dos contratados).

Esta familiarização facilita, então, os processos de decisão, na medida em que o facto de as pessoas se conhecerem conduz a interações mais facilitadas, mediadas por um interesse comum que é a produção de decisões com vista a melhorar os processos de ensino-aprendizagem e as práticas dos docentes.

Parte II – Representações sobre o Processo Decisório

**Quadro 1 - 7. Em geral, as decisões tomadas no Departamento:**

	<b>1+2</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>4+5</b>
a) Resultam de consensos alargados	<b>0</b>	0	0	1	9	1	<b>10</b>
b) São resultado da vontade da maioria	<b>0</b>	0	0	1	6	4	<b>10</b>
c) Obedecem apenas aos requisitos técnicos da questão	<b>6</b>	1	5	5	0	0	<b>0</b>
d) São o corolário da opinião do coordenador	<b>7</b>	5	2	3	1	0	<b>1</b>
e) Só são aceites se todos estiverem de acordo	<b>9</b>	3	6	0	0	1	<b>1</b>
f) Contemplam dimensões pessoais e contextuais	<b>2</b>	1	1	2	7	0	<b>7</b>
g) Baseiam-se numa lógica de confronto de interesses	<b>4</b>	1	3	0	6	1	<b>7</b>
h) Levam em consideração os destinatários da decisão	<b>1</b>	0	1	0	6	4	<b>10</b>
i) Ignoram a reacção dos prováveis destinatários	<b>9</b>	6	3	2	0	0	<b>0</b>
j) São influenciadas pela opinião dos mais antigos	<b>7</b>	1	6	2	2	0	<b>2</b>
k) Levam em consideração as experiências do passado	<b>0</b>	0	0	0	9	2	<b>11</b>

Segundo os dados obtidos, as decisões tomadas em departamento resultam de consensos alargados e da vontade da maioria. Na realidade há uma lógica de confronto de interesses, ou seja, a participação no processo de tomada de decisão é condicionada, como já o mencionei anteriormente, pela complexa rede de canais de decisão e entrelaçamento da decisão como resultado da fragmentação dos grupos profissionais e da sua influência. Estas contemplam dimensões pessoais e contextuais e os docentes têm em consideração as suas experiências do passado para decidir algo ao nível do departamento. Têm ainda em consideração os destinatários da decisão, isto é, têm em conta a dimensão aluno.

Há discordância no facto de as decisões tomadas obedecerem apenas a requisitos técnicos e na valorização da opinião dos mais antigos. Concluimos que a antiguidade não é uma garantia para a efectiva tomada decisória. Por outro lado, há uma tendência para valorizar a opinião da maioria, embora se procure tomar decisões após o confronto de interesses, facto que é corroborado quando 90% dos docentes discordam do facto de “as decisões só são aceites se todos estiverem de acordo”. Portanto, existe aqui uma valorização da dimensão democrática mais do que dos aspectos técnicos da decisão.

**Quadro 2 - 8. Quando se tomam decisões no departamento, os intervenientes:**

	<b>1+2</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>4+5</b>
a) Consideram apenas os aspectos técnicos da questão	<b>10</b>	0	10	1	0	0	<b>0</b>
b) Ponderam sobre várias dimensões do problema	<b>0</b>	0	0	1	8	2	<b>10</b>
c) Demonstram preocupação face aos efeitos prováveis	<b>1</b>	0	1	0	7	3	<b>10</b>
d) Procuram conhecer os dados da situação concreta	<b>0</b>	0	0	1	8	2	<b>10</b>
e) Atendem ao factor humano	<b>0</b>	0	0	1	9	1	<b>10</b>
f) Abstraem-se do contexto envolvente	<b>10</b>	3	7	0	1	0	<b>1</b>
g) Procuram entrar em consenso	<b>0</b>	0	0	1	10	0	<b>10</b>
h) Preocupam-se apenas com os seus interesses pessoais	<b>10</b>	5	5	1	0	0	<b>0</b>
i) Procuram influenciar a opinião dos outros	<b>7</b>	3	4	1	3	0	<b>3</b>
j) Querem passar adiante sem análise detalhada	<b>9</b>	2	7	1	1	0	<b>1</b>
k) Procuram ser sensíveis a aspectos do contexto	<b>0</b>	0	0	1	10	0	<b>10</b>
l) Recorrem apenas ao seu saber especializado	<b>7</b>	0	7	3	1	0	<b>1</b>
m) Valorizam a opinião dos mais antigos na equipa	<b>4</b>	0	4	6	1	0	<b>1</b>

Verificamos que os intervenientes no processo de decisão, ponderam sempre as várias dimensões do problema e demonstram preocupação face aos seus possíveis efeitos e consequências. Daí que atendam ao factor humano, sempre subjacente a cada decisão tomada, bem como sejam sensíveis ao aspectos do contexto. Deste modo, asseveramos que os docentes têm em consideração a mente racional e emocional, possibilitando que não se considere apenas o saber técnico, mas também o consenso, o contexto, o aluno – destinatário dessas mesmas decisões. Por isso,

“estas duas mentes, a emocional e a racional, funcionam as mais das vezes em perfeita harmonia, combinando os seus dois modos diferentes de saber para guiar-nos através do mundo. [...] Estas duas mentes estão delicadamente coordenadas; os sentimentos são essenciais para o pensamento, tal como o pensamento para os sentimentos.” (Goleman, 1995: 31).

A suposta racionalidade técnica não se sobrepõe, porque dez (10) docentes referem que, quando tomam decisões, não levam em consideração apenas os aspectos técnicos da questão, havendo uma maioria que discorda com o recurso ao seu saber especializado como base principal para tomar decisões, deixando espaço à expressão da dimensão emocional, conferindo aos processos decisórios um certo grau de complexidade e

incerteza, na medida em que “procuram ser sensíveis a aspectos do contexto”. Os intervenientes procuram decidir por consenso, embora não se preocupem em influenciar a opinião dos outros.

**Quadro 3 - 9. Quando se tomam decisões no departamento, eu pessoalmente:**

	<b>1+2</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>4+5</b>
a) Considero apenas os aspectos técnicos da questão	<b>11</b>	4	7	0	0	0	<b>0</b>
b) Pondero sobre várias dimensões do problema	<b>0</b>	0	0	0	7	4	<b>11</b>
c) Demonstro preocupação face aos efeitos prováveis	<b>0</b>	0	0	1	5	5	<b>10</b>
d) Procuro conhecer os dados da situação concreta	<b>0</b>	0	0	0	6	5	<b>11</b>
e) Atendo às questões humanas do problema	<b>0</b>	0	0	1	6	4	<b>10</b>
f) Abstraio-me do contexto envolvente	<b>7</b>	1	6	1	3	0	<b>3</b>
g) Procuro entrar em consenso	<b>2</b>	1	1	2	6	1	<b>7</b>
h) Preocupo-me apenas com os seus interesses pessoais	<b>10</b>	4	6	1	0	0	<b>0</b>
i) Procuro influenciar a opinião dos outros	<b>9</b>	3	6	1	1	0	<b>1</b>
j) Baseio-me na minha sensibilidade/bom senso	<b>0</b>	0	0	0	7	4	<b>11</b>
k) Quero passar adiante sem análise detalhada	<b>11</b>	5	6	0	0	0	<b>0</b>
l) Recorro ao meu saber de especialista	<b>3</b>	1	2	3	5	0	<b>5</b>
m) Baseio-me num passado recente	<b>1</b>	0	1	2	8	0	<b>8</b>

A pergunta anterior e esta têm em conta as mesmas asserções, embora a primeira seja ao nível do departamento como grupo e esta leva em consideração o indivíduo enquanto membro desse mesmo departamento. Aqui o docente baseia-se no seu passado recente e na sua sensibilidade e bom senso, ou seja, corrobora a afirmação de Goleman, na qual “as nossas emoções, [...] guiam-nos quando temos de enfrentar situações e tarefas demasiado importantes para serem deixadas apenas a cargo do intelecto.” (Goleman, 1995: 26).

Podemos afirmar que, quem decide, não o faz em abstracto, recorrendo a esquemas de acção, mas ponderando sobre os dados concretos da situação, considerando variáveis como a atenção às questões humanas, o apelo à sensibilidade/bom senso, ao saber de especialista e aos dados da situação concreta.

**Quadro 4 - 10. O que me custa mais no processo de tomada de uma decisão é:**

	<b>1+2</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>4+5</b>
a) Perder tempo a discutir os contornos do problema	<b>5</b>	1	4	1	2	2	<b>4</b>
b) Verificar que não se analisa detalhadamente a situação	<b>1</b>	0	1	2	8	0	<b>8</b>
c) Assistir a longas discussões sobre o assunto	<b>1</b>	0	1	1	5	4	<b>9</b>
d) Constatar que cada um “puxa a brasa à sua sardinha”	<b>2</b>	0	2	3	6	0	<b>6</b>
e) Perceber a insensibilidade dos outros face ao problema	<b>1</b>	0	1	3	7	0	<b>7</b>
f) Ter de analisar com pormenor aquilo que está em causa	<b>9</b>	2	7	2	0	0	<b>0</b>
g) Ter de ouvir todas as perspectivas em presença	<b>10</b>	3	7	1	0	0	<b>0</b>
h) Ter de dar opiniões sobre o assunto	<b>9</b>	2	7	1	1	0	<b>1</b>
i) Ignorar o efeito da decisão sobre os destinatários	<b>6</b>	1	5	2	2	1	<b>3</b>
j) Entrar em jogadas para produzir consensos	<b>0</b>	0	0	5	5	1	<b>6</b>
k) Procurar uma decisão consensual	<b>6</b>	1	5	2	2	0	<b>2</b>
l) Reconhecer o empenho dos outros na discussão	<b>8</b>	2	6	1	1	0	<b>1</b>
m) Ouvir críticas dos outros à minha posição	<b>6</b>	2	4	3	2	0	<b>2</b>
n) Verificar insensibilidade no tratamento das questões	<b>1</b>	0	1	0	10	0	<b>10</b>
o) Descurar o bom senso	<b>1</b>	0	1	0	6	4	<b>10</b>
p) Ignorar o resultado da experiência anterior	<b>2</b>	0	2	1	4	3	<b>7</b>

Quando as decisões são tomadas em grupo há dificuldades várias que condicionam o acto decisório. “Uma decisão implica, de facto, uma escolha.” (Adair, 1992: 127). Não obstante as elevadas restrições em termos de tempo e de espaço, custa verificar que nem sempre se analisa detalhadamente a situação nem se percebe a insensibilidade dos outros face à referida situação. Além disso, constatamos que cada um “puxa a brasa à sua sardinha”, sendo-lhes difícil descurar a sensibilidade e o bom senso no tratamento das questões. Não privilegiam ainda os resultados da experiência anterior nem os efeitos da decisão. Por outro lado, valorizam a análise pormenorizada e a consideração de várias perspectivas. É importante que cada membro dê opiniões e se empenhe na produção de decisões.

Há, todavia, um equilíbrio na questão que o que mais custa no processo de tomada de decisão é a perda de tempo na discussão dos contornos do problema. Isto pode indicar uma valorização diferente do tempo enquanto recurso importante que influencia o processo da tomada de decisões.



**Quadro 5 - 11. Quando tenho de participar na tomada de uma decisão costumo privilegiar:**

	<b>1+2</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>4+5</b>
a) Os aspectos meramente técnicos da questão	<b>11</b>	3	8	0	0	0	<b>0</b>
b) As várias dimensões do problema	<b>0</b>	0	0	0	5	6	<b>11</b>
c) A busca de consensos	<b>1</b>	0	1	2	8	0	<b>8</b>
d) As questões humanas do problema	<b>0</b>	0	0	1	4	6	<b>10</b>
e) As perspectivas dos outros intervenientes	<b>0</b>	0	0	1	7	3	<b>10</b>
f) A minha opinião sobre o assunto	<b>3</b>	0	3	2	4	2	<b>6</b>
g) O conhecimento dos dados da situação concreta	<b>0</b>	0	0	0	6	5	<b>11</b>
h) A análise detalhada do problema em questão	<b>0</b>	0	0	2	5	4	<b>9</b>
i) O efeito da decisão sobre os destinatários	<b>0</b>	0	0	2	5	4	<b>9</b>
j) Os meus interesses na questão em causa	<b>5</b>	3	2	4	2	0	<b>2</b>
k) A minha intuição e sensibilidade	<b>1</b>	0	1	1	9	0	<b>9</b>
l) O meu saber especializado sobre a matéria	<b>1</b>	0	1	4	6	0	<b>6</b>
m) A opinião da maioria	<b>0</b>	0	0	3	8	0	<b>8</b>
n) Os resultados das minhas experiências anteriores	<b>0</b>	0	0	0	10	1	<b>11</b>

De acordo com os resultados obtidos, os membros do departamento curricular de línguas estrangeiras procuram auscultar as perspectivas dos outros intervenientes e, a partir daí, atingir um consenso. Para que tal seja possível, é necessário que se conheçam todos os dados da situação em questão, analisá-la detalhadamente e reflectir acerca do seu efeito a quando a concretização. Por isso, privilegiam-se as questões humanas do problema e as perspectivas de todos os intervenientes. Contudo, existe um certo contra-senso, no facto de estes docentes privilegiarem não só a sua opinião própria, intuição e saber especializado, mas também a opinião dos restantes elementos. Na verdade, a intuição “é fundamental para o êxito de qualquer actividade. [...] É a capacidade aparentemente inconsciente que algumas pessoas possuem para seleccionar, de entre várias possibilidades, o modo exacto de um determinado procedimento obter êxito.” (Adair, 1992: 111).

Além disso, têm em consideração os resultados das experiências anteriores para conjuntamente, participarem e tomarem decisões.

Estamos perante actores pouco conflituais, que procuram o consenso, valorizando, como já mencionámos, as perspectivas alheias. Da observação realizada constatámos que estes docentes procuram, acima de tudo, entendimento entre si.

**Quadro 6 - 12. Quando tenho de tomar uma decisão sobre a planificação de uma aula a partir do currículo:**

	<b>1+2</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>4+5</b>
a) Penso primeiro nos objectivos essenciais do programa	<b>2</b>	0	2	0	8	1	<b>9</b>
b) Analiso previamente a importância de os alunos saberem isso	<b>1</b>	0	1	2	6	2	<b>8</b>
c) Considero apenas a pertinência do assunto no programa	<b>8</b>	0	8	3	0	0	<b>0</b>
d) Espero que os alunos possam compreender claramente o assunto	<b>0</b>	0	0	0	5	6	<b>11</b>
e) Verifico a adequação do nível de exigência entre a matéria e o nível linguístico dos alunos	<b>0</b>	0	0	1	4	6	<b>10</b>
f) Atento ao modo como essa matéria deve ser dada nas aulas	<b>0</b>	0	0	0	3	8	<b>11</b>
g) Aplico apenas os critérios da planificação curricular	<b>9</b>	0	9	1	1	0	<b>1</b>
h) Sigo a opinião de um(a) colega da equipa docente	<b>7</b>	0	7	1	3	0	<b>3</b>
i) Obedeço simplesmente à minha intuição	<b>7</b>	0	7	2	2	0	<b>2</b>
j) Procuro “facilitar a vida” aos alunos	<b>4</b>	0	4	1	5	1	<b>6</b>
k) Ajuízo a partir da minha experiência anterior	<b>0</b>	0	0	0	7	4	<b>11</b>
l) Faço-o no sentido de tornar o ensino significativo	<b>0</b>	0	0	0	7	4	<b>11</b>
m) Cinto-me aos aspectos científicos da matéria	<b>10</b>	0	10	1	0	0	<b>0</b>
n) Considero as características da aprendizagem da língua	<b>0</b>	0	0	0	9	2	<b>11</b>
o) Coloco-me no lugar dos alunos	<b>0</b>	0	0	0	8	3	<b>11</b>
p) Reflecto sobre as estratégias mais adequadas a utilizar	<b>0</b>	0	0	0	4	7	<b>11</b>
q) Procuro lembrar-me de como o fiz no passado recente	<b>1</b>	0	1	0	7	3	<b>10</b>

Adair (1992: 16) defende que “o mais importante é que a decisão seja tomada no momento certo e que constitua a melhor alternativa possível”. Desta forma, quando estes docentes têm de tomar decisões sobre a planificação de uma aula a partir do currículo, pensam essencialmente nos objectivos do programa, a pertinência destes para os alunos e o modo e/ou estratégias a utilizar para que estes possam compreender claramente o assunto. Escusado será dizer, que estes docentes se baseiam e reflectem sobre a sua experiência anterior, a fim de tornar o ensino-aprendizagem mais significativo. Concluimos, portanto, que desvalorizam a intuição, os aspectos meramente científicos e a opinião dos colegas. Isto poderá significar um baixo nível de partilha de saberes e experiências, visto que operam em detrimento da perspectiva alheia e

promovem a reflexão sobre as estratégias mais adequadas bem como se procuram lembrar de como se fez no passado recente.

**Quadro 7 - 13. Reportando-me à última reunião em que participei, e relativamente às decisões, considero que:**

	1+2	1	2	3	4	5	4+5
a) Foram correctamente tomadas	2	0	2	1	6	2	8
b) Algumas foram inadequadamente tomadas	8	0	8	0	3	0	3
c) Nem todas obedeceram a uma discussão aturada	5	0	5	0	5	1	6
d) Houve suficiente participação dos intervenientes	3	0	3	1	7	0	7
e) Prevaleceram critérios técnicos/científicos	4	0	4	6	1	0	1
f) Destacaram-se as dimensões humanas	1	0	1	5	4	1	5
g) Alguns participantes abstiveram-se	5	3	2	1	3	1	4
h) Resultaram de consensos alargados	2	0	2	2	7	0	7
i) Algumas foram alvo de controvérsia prévia	0	0	0	1	7	3	10
j) Prevaleceu o interesse da organização	2	0	2	6	2	1	3
k) Demonstraram o poder de alguns no seio da equipa	5	0	5	2	2	2	4
l) Obedeceram às regras democráticas	1	0	1	0	8	2	10
m) Muitos intervenientes envolveram-se emocionalmente	2	0	2	1	5	3	8
n) Basearam-se apenas no saber técnico	9	1	8	1	1	0	1
o) Levaram em conta experiências pertinentes do passado	0	0	0	2	9	0	9

No que respeita esta questão, os membros do departamento curricular de línguas estrangeiras concluem que as decisões foram tomadas após suficiente participação de todos os intervenientes, obedecendo às regras democráticas patentes em todas as organizações. Estas mesmas decisões resultaram de consensos alargados e tiveram sempre em consideração as experiências vivenciadas e pertinentes do passado.

Face aos dados é possível inferir ainda que nem todas as decisões foram correctamente tomadas, algumas decisões foram alvo de alguma controvérsia e o saber técnico não prevaleceu. Por outro lado, infere-se uma valorização da dimensão humana, havendo elementos que se envolveram emocionalmente no processo decisório, ou seja, houve um encadeamento emocional em todo o acto decisório. Isto porque, “estabelecer o tom

emocional de uma interacção é, num certo sentido, um sinal de domínio a um nível íntimo e profundo: significa influenciar o estado mental de outra pessoa.” (Goleman, 1995: 138).

**Quadro 8 - 14. Relativamente à relação entre as emoções e decisões, considero que:**

	1+2	1	2	3	4	5	4+5
a) As emoções melhoram a eficácia dos processos de decisão	6	1	5	2	2	0	2
b) As nossas emoções não devem interferir nas tomadas de decisão	4	1	3	2	4	1	5
c) Sem nos emocionarmos não é possível tomar uma boa decisão	6	0	6	3	2	0	2
d) Para se tomarem boas decisões é preciso uma implicação emocional	2	0	2	5	3	1	4
e) Na tomada de decisões as emoções só atrapalham	5	2	3	5	1	0	1
f) Um bom decisor não se deve deixar afectar pelas emoções	5	0	5	1	3	2	5
g) As melhores decisões são as que resultam de processos emocionalmente intensos	5	1	4	5	1	0	1
h) É impossível tomar uma decisão sem um envolvimento emocional	4	0	4	2	1	4	5
i) Decisões e emoções não se devem misturar	4	0	4	5	2	0	2
j) As decisões são o resultado de processos emocionalmente contaminados	4	0	4	4	2	1	3
k) Sem emoções não se pode tomar boas decisões	6	1	5	4	1	0	1

No que concerne à relação entre as emoções e as decisões, a opinião dos docente é que as primeiras não deverão interferir nas tomadas de decisão. Há, de facto, um certo equilíbrio no resultado destes dados. Todavia, muitos aclamam as emoções como factor essencial para tomar uma boa decisão, na medida em que é impossível tomar uma decisão sem a existência de um envolvimento emocional.

Assim, os docentes dividem-se, revelando aqui maiores clivagens de opinião, na medida em que, se por um lado discordam que as emoções melhoram a eficácia dos processos de decisão e que as grandes decisões resultam de processos emocionalmente intensos, outros defendem que “sem nos emocionarmos não é possível tomar uma boa decisão”, ou seja, é preciso uma implicação emocional.

Em suma, embora um bom decisor não se deva deixar influenciar pelas emoções, estas representam “uma diferente predisposição para a acção” (Goleman, 1995: 26), ou seja, os sentimentos enriquecem as nossas decisões.

**Quadro 9 - 15. Que processos psíquicos o/a assaltam quando está envolvido/a numa situação de tomada de decisão?**

	1	2	3	4	5
a) Curiosidade	1	1	4	2	2
b) Criticismo	0	0	6	4	1
c) Criatividade	0	0	4	6	1
d) Questionamento	0	0	1	3	7
e) Implicação	0	0	2	5	4
f) Incómodo	0	3	7	1	0
g) Impulsividade	1	3	5	1	1
h) Perspicácia	0	1	3	6	1
i) Inconformismo	0	6	1	4	0
j) Expectativa	0	0	3	7	1
k) Neutralidade	1	3	2	5	0
l) Esperança	1	0	4	5	1
m) Bom senso	0	0	0	8	3
n) Acuidade	0	0	2	8	1
o) Indiferença	8	2	1	0	0

Verificamos que existem vários processos psíquicos que assaltam os elementos do departamento curricular de línguas estrangeiras. Destes vários factores, é interessante observar o seu questionamento e perspicácia face ao(s) problema(s) e possuírem sempre bom senso, acuidade e uma relativa criatividade na procura de boas soluções. De salientar que os docentes admitem que nunca se deixaram afectar pela indiferença, mas que, por vezes, se pautaram pela neutralidade, o que reforça a tese de que as emoções estão presentes na tomada de decisões; que as decisões são tomadas segundo uma grande implicação, impulsividade, expectativa, esperança e incómodo, o que só prova a interferência de várias emoções na tomada de decisões.

**Quadro 10 - 16. Do seu ponto de vista, que emoções/sentimentos podem estar presentes em processos de tomada de decisão?**

	1	2	3	4	5
a) Curiosidade	0	1	6	2	2
b) Criticismo	0	0	5	5	0
c) criatividade	0	0	6	3	2
d) Questionamento	0	0	0	4	7
e) Implicação	0	0	3	6	2
f) Incómodo	7	0	4	0	0
g) Impulsividade	3	3	5	0	0
h) Perspicácia	0	0	3	4	3
i) Inconformismo	3	1	4	3	0
j) Expectativa	0	0	2	9	0
k) Neutralidade	1	4	2	4	0
l) Esperança	1	1	4	4	1
m) Bom senso	0	0	0	5	6
n) Acuidade	0	0	2	7	2
o) Indiferença	7	3	1	0	0
p) Raiva	8	1	2	0	0
q) Paixão	5	2	3	1	0
r) Pena	6	3	2	0	0

“Na educação dos sentimentos, as emoções são simultaneamente o meio e a mensagem (Goleman, 1995: 134). Assim, de entre o leque de opções de emoções/sentimentos que podem estar presentes em processos de tomada de decisão, os docentes voltam a referir os mesmos que na pergunta anterior, embora defendam também a necessária implicação para a eficácia da decisão.

Se, por um lado, não se referem à indiferença e/ou raiva no processo decisório; por outro lado ressalvam alguma esperança e paixão, ou seja, os sentimentos são, como já o mencionei, o meio pelo qual se concretizam os objectivos e as metas delineadas.

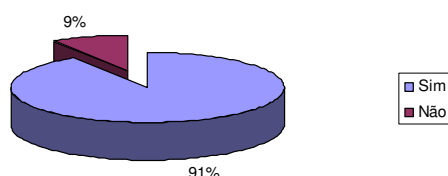
Destacamos, assim, que os docentes referem que a implicação está frequentemente presente bem como a expectativa e a esperança. No entanto, as emoções mais negativas, como a indiferença, a neutralidade e a raiva nunca ou raramente estão presentes nos processos decisórios.

### Parte III – Opiniões sobre os Factores Condicionantes das Decisões.

#### 17. O tempo de serviço afecta as decisões tomadas? Porquê?

À excepção de dois membros do departamento curricular de línguas estrangeiras, a maioria dos inquiridos afirma que o tempo de serviço afecta as decisões tomadas, na medida em que as diversas experiências pelas quais as pessoas vão passando, vão condicionando as suas decisões, tal como a forma como encaram a realidade escolar.

#### 18. Sentiu mudanças no seu modo de pensar e agir o ensino-aprendizagem ao longo da sua carreira profissional?



Verificamos que um dos elementos inquiridos respondeu negativamente à pergunta em questão, alegando que a sua carreira profissional é ainda muito curta para poder sentir mudanças no seu modo de agir e pensar o ensino-aprendizagem. Dois elementos não justificaram a sua escolha, ao passo que os restantes membros do departamento curricular declararam que passaram a ter uma maior preocupação com a planificação dos conteúdos, tendo em conta os vários destinatários, particularmente os alunos com as suas dificuldades, ou seja o seu modo de reflexão sobre e na acção modificou em função das experiências anteriores. Estas mudanças são também o resultado de uma maior consciência das diferentes realidades sociais, económicas e familiares das quais os alunos são oriundos.

**19. Que influência tem a estrutura interna do Departamento (tamanho, distribuição do poder, liderança, estilo de trabalho, divisão de tarefas) na organização escolar nos processos decisórios internos?**

Dos onze questionários recolhidos, apenas três não responderam a esta questão.

De acordo com os dados adquiridos, todos concordam que a estrutura interna do departamento influencia directamente a rapidez da tomada de decisão e a eficácia da ou das decisões, isto porque, quanto maior o grupo, mais tempo se demora a tomar uma decisão, e consequentemente, maior o conflito de interesses. Assim, segundo um dos elementos questionados, é importante que se criem hábitos de democracia, de reflexão, de diálogo e de trabalho, a fim de que a tomada de decisão seja justa e consciente. Houve, no entanto, um membro do departamento em investigação que declarou que a estrutura interna tem pouca influência na organização escolar nos processos decisórios internos, uma vez que tem havido pouca participação no debate, talvez pela pressa em tomar decisões e seguir o caminho individual de cada um.

**20. De acordo com o Projecto Curricular de Escola, torna-se prioritária uma intervenção ao nível do currículo, da organização escolar, das relações interpessoais. De que modo contribui para isto?**

Dos onze questionários recolhidos, apenas três não responderam a esta questão.

Os inquiridos contribuem ao nível das actividades extracurriculares e ao nível do currículo. Assim, estabelecem uma relação de afectividade conducente à motivação para a aprendizagem, participam nas decisões, na criação e elaboração de actividades, grelhas de avaliação, materiais didácticos e pedagógicos. Referem ainda a importância dos momentos e espaços de meta-reflexão sobre esses mesmos processos de decisão.



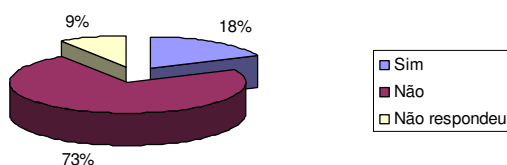
Em suma, estes elementos procuram intervir sempre em conformidade com a política da escola, para que haja um bom ambiente de trabalho.

**21. O Departamento Curricular é uma organização onde os processos decisórios decorrem num clima de confrontação e negociação. Quais julga serem as motivações, interesses e estratégias por detrás das decisões?**

Dos onze questionários recolhidos, apenas quatro não responderam a esta questão.

Após análise dos dados obtidos, verificamos que na maioria dos casos, a motivação e os interesses pessoais estão por detrás do processo decisório. Um membro do departamento afirma também que tem assistido a muitos interesses pessoais a interferirem no processo e a confrontação é considerada “crime”. Há uma preocupação com o bem-estar individual e só depois estão as preocupações relacionadas com a vida escolar. Não obstante, como opinaram alguns membros, é importante que os interesses dos alunos e dos professores sigam, o mais possível, o mesmo sentido, na medida em que os interesses dos alunos, por serem divergentes a vários factores - sociais, económicos e culturais - influenciam os seus representantes – os professores, que se confrontam em busca do melhor para os seus alunos. Todavia, as decisões devem ser tomadas de acordo com as necessidades e não como uma mera negociação de interesses.

## 22. Julga ser necessário ter uma formação especializada para coordenar o departamento?



O membro do departamento que não respondeu a esta questão, justificou a mesma de um modo que a poderemos considerar afirmativa, visto que refere que as solicitações diárias numa escola são tantas que quase é necessário um curso para ler e interpretar a legislação e coordenar os vários docentes das várias disciplinas que integram os departamentos, particularmente o departamento curricular de línguas estrangeiras. Assim, é benéfica a formação especializada do coordenador do departamento para melhor conhecer e interpretar a legislação, bem como para possuir um melhor conhecimento da própria dinâmica dos grupos. Segundo Barroso, “esta complexificação evidente do papel do professor não pode dispensar a correspondente formação. É ela que permite uma participação qualificada e o assumir de novos papéis quer se trate de professores que desempenham cargos de gestão de topo, ou da gestão intermédia, ou simplesmente se integrem em equipas de ensino.” (Barroso, 1995: 20). No entanto, o mais importante num coordenador é a sua capacidade de liderança, tendo em conta os vários tipos de liderança, e o de se manter democrático.

Por outro lado, o coordenador de departamento deverá ser alguém com experiência profissional, responsável, sensível às necessidades, motivações e interesses de todo o grupo e possuir qualidades de gestão de conflito. Na verdade, caso fosse necessária uma formação especializada para coordenar o departamento, verificar-se-ia uma maior burocratização do sistema e iriam relegar-se para segundo plano as questões realmente importantes.

### **23. Acha que a feminização do corpo docente condiciona os processos decisórios? Porquê?**

Dos onze questionários recolhidos, apenas dois não responderam a esta questão.

Num mundo no qual os direitos e a igualdade de género são uma prioridade, esta questão não se deveria colocar. No entanto, o que está em causa é a forma como as decisões são tomadas pelos elementos do género feminino. A grande influência dos processos decisórios é a auto-implicação e a motivação e talvez não tanto a feminização. Todavia, segundo dois dos questionários obtidos, as mulheres conseguem ser mais ponderadas, justas e responsáveis, isto é, decidem pelo coração. De facto, as raízes emocionais são diferentes e são de cariz biológico ou relativo à sua educação/formação na infância. “As raparigas são expostas a mais informação a respeito das emoções que os rapazes. [...] As mulheres, em média, experimentam toda a gama de emoções com mais intensidade e mais volatilidade que os homens – neste sentido, elas são mais “emocionais” que eles.” (Goleman, 1995: 152, 153). Por outro lado, “o homem da selva simboliza aquilo que a empresa foi; o virtuoso das relações interpessoais representa o futuro” (Goleman, 1995: 171). Assim sendo, exige-se agora que ambos, todos os indivíduos, independentemente do seu género, sejam eficazes controlando e trabalhando as competências emocionais básicas, tais como o “sintonizar-se com os sentimentos, ser capaz de resolver desacordos de modo a que não degenerem em discussões, ter a capacidade de entrar em estado de fluxo enquanto se faz o seu trabalho” (Goleman, 1995: 171). Desta forma, embora não escondam as suas emoções, os elementos do género masculino são mais racionais, isto é, racionalizam-nas, visto que, de acordo com os estudos de Goleman (1998: 143) “ser emocionalmente surdo leva à inconveniência social”.

Em suma, o género feminino pensa quase sempre nos aspectos condicionantes, porque sendo mulher, são mais sensíveis às dificuldades e lacunas emotivas/afectivas dos alunos. Escusado será dizer que devido a esta natureza mais emotiva e subjectiva, levantam um maior número de questões no momento de tomar uma decisão, ou seja, misturam a emoção na decisão profissional.

## 24. Em que medida os afectos condicionam os processos decisórios?

Dos onze questionários recolhidos, apenas dois não responderam a esta questão.

Os inquiridos afirmam que os afectos puros e sinceros em nada condicionam os processos decisórios. Todavia, há uma certa tendência em concordar e/ou condescender com aquele(s) elemento(s) com quem nos identificamos e com quem temos uma relação afectiva positiva.

O papel dos afectos, quando devidamente mensurado, o envolvimento e a auto-implicação são importantes nos processos decisórios, visto que conferem uma dimensão humana às questões e torna-se, desta forma, mais fácil aceitá-los e implementá-los mais rápida e eficazmente. Na verdade, a nossa mente emocional

“consegue ler uma realidade emocional (...) num instante, fazendo um juízo imediato que nos diz com quem ter cuidado, em quem confiar, quem está perturbado. A mente emocional é o nosso radar contra o perigo; se nós (ou os nossos antepassados) ficássemos à espera de que a mente racional fizesse alguns destes juízos, podíamos não só estar enganados – podíamos estar mortos. O inconveniente é que estas intuições e juízos intuitivos, por serem instantâneos podem estar errados” (Goleman, 1995: 313).

Portanto, podemos concluir que

“ as nossas emoções embaraçam ou favorecem a nossa capacidade de pensar e planear, de cumprir um horário de treino com vista a um objectivo distante, de resolver problemas, etc, definem efectivamente os limites da nossa capacidade para utilizar as nossas aptidões mentais inatas, e portanto determinam como nos sairemos na vida. E na medida em que somos motivados por sentimentos de entusiasmo ou de prazer naquilo que fazemos – ou até por um grau óptimo de ansiedade – propulsionam-nos para a realização dos nossos objectivos.” (Goleman, 1995: 101).

### **Observação das reuniões de Departamento Curricular de Línguas Estrangeiras, durante o ano lectivo de 2004/2005**

De acordo com as teorias de administração, a gestão participativa “corresponde a um conjunto de princípios e processos que defendem e permitem o envolvimento regular e significativo dos trabalhadores na tomada de decisão.” (Barroso, 1995: 15). Os membros do departamento reuniam mensalmente para definir metas e objectivos, resolver problemas e participar na gestão do currículo.

Tentámos participar em todas as reuniões do departamento curricular de línguas durante o ano lectivo de 2004/2005. Não obstante, a presença em algumas foi-nos impossibilitada, devido à urgência com que foram notificadas. Os assuntos nestas tratados, como pudemos verificar pelas respectivas transcrições das actas, estavam relacionados com a vida da escola e do próprio departamento, como por exemplo, a continuidade do núcleo de estágio de Inglês/Alemão; a escolha do(s) representante(s) para o Secretariado de Exames; informações relativas às aulas, às matrizes de provas de avaliação, às matrizes e aos critérios de avaliação de exames de equivalência à frequência e respectivas equipas de correcção. Discutiram também o(s) elemento(s) que fariam parte da Comissão de Horários, a rede escolar, as avaliações de final de período e o balanço de actividades da “Escola Aberta” no corrente ano lectivo. Além disso, estabeleceram critérios para o ano lectivo seguinte e nomearam, após votação praticamente unanime, o novo coordenador do departamento curricular de línguas estrangeiras.

A nossa primeira observação ocorreu a 24 de Novembro de 2004. Esta seria a segunda reunião do Departamento, visto que na primeira a coordenadora perguntou aos membros se concordariam com a nossa presença.

Tendo em consideração a grelha de observação (encontra-se em anexo) que fizemos para observação das várias reuniões do Departamento, constatámos que todos os membros pertencentes ao Departamento Curricular de Línguas Estrangeiras, participaram nesta reunião. Assim, estavam presentes vinte e dois (22) elementos, sendo

apenas dois (2) do género masculino. As decisões tomadas foram ao nível curricular e não curricular. No que respeita à última, os docentes discutiram a segurança do cartão magnético a introduzir este ano lectivo; o facto de haverem muitas actividades extracurriculares que impossibilitam o ensino-aprendizagem das várias disciplinas, na medida em que ocupam muitas aulas; e as equipas de decoração, aquisição de material e dinamização de actividades que integram alguns membros do Departamento para dinamizar e dar vida à Escola. Estas foram alguns dos assuntos fortes da reunião, pelo tempo e pela controvérsia que suscitaram e não pela sua real importância. Na realidade, um docente questionou o porquê do cartão magnético da escola, visto que, na sua opinião, é aborrecido que os professores cedam aos seus direitos sem questionar os seus deveres, isto é, nem Ministério da Educação nem a Direcção Regional Educativa do Centro interrogaram as suas opiniões, nem este se encontra referido no Regulamento Interno da Escola.

Por outro lado, as questões curriculares assinaladas nesta reunião foram o modo de avaliação qualitativa; a necessidade de aproximar o ensino recorrente ao ensino diurno, medida esta que preconiza alguma autonomia às escolas para fazer estes ajustes. Uma docente sentiu necessidade particular em ajustar o programa aos seus alunos, não só pelas dificuldades que apresentavam, mas também para que esta fizesse sentido.

Além disso, os membros do Departamento foram informados dos resultados dos exames de décimo segundo (12º) ano, embora se tenha dado muito pouca atenção, devido ao número de alunos ter sido bastante reduzido e não ser amostra justificativa dos resultados.

Houve ainda um docente que manifestou a sua opinião em não saber como avaliar aqueles alunos que não cumprem sete (7) semanas de aulas, isto é, estão inscritos numa língua e mudam para outra; ao que a coordenadora informou de tal assunto já ter sido tratado em conselho pedagógico e os seus critérios já se encontrarem, portanto, definidos.

Constatámos que as decisões tomadas provêm de consensos. Os processos decisórios não resultam de uma escolha aleatória. Na verdade, são bem ponderados e resultam do confronto de opiniões, chegando-se depois a um consenso sobre qual o melhor caminho a seguir. Há, portanto, envolvimento emocional nas decisões tomadas, na medida em

que os vários elementos se interrogam sobre a pertinência dos assuntos a reflectir e das decisões a tomar; e também porque existem docentes que se destacam, pelo envolvimento na discussão e na decisão, visto que, após a intervenção particular de um docente, o qual coloca entraves e questões a tudo, há, constantemente, comentários, “risinhos”, um mal-estar latente.

A segunda reunião, a 2 de Março de 2005, iniciou com o comentário de contentamento por parte da maioria dos docentes participantes, visto que um dos elementos se destacava pela sua ausência. Este elemento do Departamento Curricular de Línguas, prima pelas constantes discussões, pelo tempo dispendido em situações muitas das vezes consideradas supérfluas e evitáveis pelos demais membros do grupo. Como tal, a sessão decorreu normal e rapidamente, seguindo um cariz informativo.

Nesta reunião contemplaram-se as decisões tomadas nos dois Conselhos Pedagógicos anteriores, nomeadamente

- o apoio às vítimas de Tsunami;
- as actividades da Escola Aberta (para a qual grupo encarregue de dinamizar a Biblioteca, pertencente ao Departamento, pensou em chamar um grupo de Animação, sem se interrogar acerca dos possíveis custos);
- a justificação das faltas dos alunos suspensos, o qual gera alguma polémica, mas do qual se ressalta o facto de os alunos já estarem a ser penalizados pela impossibilidade de se apresentarem na escola;
- as visitas de estudo, ou seja, os alunos que não participam nestas visitas de estudo deverão ser ocupados na escola com actividades/trabalhos que serão, posteriormente, corrigidos pelos seus professores. Desta forma, no Ensino Básico, os trabalhos serão desenvolvidos em sala de aula pelos professores da sala de estudo, ao passo que no Ensino Secundário, serão trabalhos não presenciais;
- a compilação de documentos/trabalhos escritos para os alunos trabalhadores;

- a realização de provas globais, decretada pelo despacho Normativo 1/05, artigo 37º, para todos os departamentos, excepto para a Oficina de Teatro, na qual os alunos realizarão um trabalho individual;
- a uniformização de matriz da prova global para todos os departamentos.;
- o estabelecimento de equipas das provas globais;
- o balanço das actividades desenvolvidas até à presente data, como o correio de natal, o logotipo da biblioteca.

A reunião a 5 de Abril de 2005 contemplou essencialmente a continuidade ou não da rede de estágios.

Houve envolvimento de todos os intervenientes; enquanto que uns defendem o estágio de Inglês/Alemão, pois sentem que incute mais dinamismo e mais vida à escola, outros afirmam que este não traz vantagens, nem no que respeita às horas lectivas. Houve também quem sugerisse estágio de Português/Inglês, facto este que exaltou os ânimos, visto que as desvantagens mantêm-se, independentemente de qual o grupo disciplinar a formar o estágio. Privilegiaram-se, então, os consensos, e após votação, decidiu-se que o estágio permaneceria, caso este não afectasse o Departamento.

Por fim, aprovaram a matriz do módulo dois (2) do décimo (10º) ano do Ensino Recorrente.

A 13 de Abril de 2005, tomaram-se decisões ao nível da avaliação, particularmente no que concerne às matrizes e critérios de avaliação e correcção das provas globais. Os docentes interrogam-se se os alunos deverão ter acesso aos critérios de correcção, uma vez as matrizes deverão ser acompanhadas também por estes. Concordaram que sim, mas apenas em situação de sala de aula, para esclarecer qualquer dúvida que terão.



Seguidamente debateram a simultaneidade das aulas e dos exames, pelo que se sugeriu algumas alterações ao calendário escolar, sem que estas prejudiquem o cumprimento do programa das várias disciplinas.

Ainda relativamente à reunião anterior, acrescentou-se que possivelmente não haverá núcleo de estágio de Inglês/Alemão, visto que um elemento, que votou contra este, se sente prejudicado nas horas lectivas de alemão. Verificámos que a desestabilização e o conflito são uma constante nas reuniões departamentais.

Mostrou-se ainda um certo cansaço face às constantes exigências aos professores, desta vez no que respeita a formação da Equipa de Secretariado de Exames. Na verdade, houve quem comentasse que já estivesse a ficar saturado de pedidos de voluntários, disponibilidades.

A 20 de Abril de 2005, reuniram os docentes membros do Departamento, para escolherem o seu representante para a equipa do Secretariado de Exames. Uma vez que não houve voluntários, uma docente ofereceu-se para integrar essa mesma equipa.

A coordenadora transmitiu as demais informações acerca das aulas, das matrizes e dos critérios das provas de avaliação e dos exames de equivalência à frequência. Leu também um convite, enviado pelo núcleo de estágio de Inglês/Alemão da Escola Secundária com 3º Ciclo José Macedo Fragateiro, de Ovar, e endereçado a este Departamento, para uma acção de formação sobre os portfólios enquanto instrumento pedagógico. Foi ainda pedido aos membros do Departamento que se pronunciassem quanto à formação disponibilizada para o Conselho Pedagógico. Assim, alguns docentes sugeriram temas como a legislação escolar, acções práticas como expressão plástica ou expressão dramática. Todavia, a coordenadora não via qualquer interesse neste tipo de acções de formação e propôs a efectivação de uma acção para directores de turma no âmbito da reorganização curricular.

A 11 de Maio de 2005, a reunião do Departamento iniciou com sugestões de um elemento para integrar a Comissão de Horários.

A coordenadora informou os elementos:

- do prazo de entrega das avaliações intercalares;
- a quem se deverão entregar as provas globais;
- de que Norma 2/2005 para o Ensino Básico e Secundário e respectiva adenda, se encontram arquivados no dossier do Departamento;
- da rede escolar, com a criação de seis (6) turmas de sétimo (7º) ano e mantendo-se as mesmas opções no ensino secundário, bem como os cursos tecnológicos de informática, administração e acção social;
- da constituição de uma nova turma de décimo (10º) ano, no âmbito do Projecto Ria-Edu;
- do balanço de actividades da Escola Aberta;
- proposta de actividades para o Plano Anual de Actividades;
- da proposta de uma acção de formação sobre Golfe, sugerida pelo grupo de Educação Física;
- da campanha “Pilhar de Livros”, na qual as primeiras mil escolas que mais pilhas recolherem, serão premiadas com livros para apetrechamento da biblioteca;
- da acção de sensibilização para o Alemão, para motivar alunos de um total de dezasseis (16) turmas (entre as escolas da área) para se matricularem em alemão no sétimo (7º) e/ou décimo (10º) anos.

Além disso, a coordenadora pediu voluntários para leccionar no próximo ano lectivo as disciplinas de Inglês (continuação) e Francês (iniciação) aos cursos de Educação Tecnológica. No entanto, no que concerne à nova turma de décimo (10º) ano do Ria-Edu não se encontraram docentes do quadro disponíveis.

Tomou-se também conhecimento de que 80% das cartas enviadas pelos Directores de Turma aos Encarregados de Educação são devolvidas. Sugeriu-se que se utilize o correio normal ou telefone e se crie uma folha de registo dos contactos telefónicos. Não

obstante, o Ensino Básico, deverá manter o uso da caderneta do aluno para estas interacções entre Directores de Turma e Encarregados de Educação.

Por fim, deram-se a conhecer as sugestões para o Sarau de Encerramento do ano lectivo.

Verificamos assim, que a nível global, esta sessão teve uma directriz meramente informativa.

Na reunião de 8 de Junho de 2005, a coordenadora informou os restantes elementos do Departamento de que metade das acções de formação em que participam, deverão incluir-se nas áreas das disciplinas da docência, a fim de mudarem de escalão. Pediu-lhes, também, propostas de alterações para o Regulamento Interno.

Discutiu-se o funcionamento da rede escolar no ensino secundário e no ensino recorrente; o balanço das actividades do Departamento inserido no Plano Anual de Actividades “A ESGN, o teu espaço” durante todo o ano lectivo de 2004/2005; o balanço das actividades de sensibilização ao alemão; a avaliação a utilizar neste último período lectivo e a constituição dos júris das provas orais dos exames de equivalência à frequência.

Constatamos que houve envolvimento emocional nas decisões tomadas, na medida em que os vários membros opinam sobre o trabalho realizado no corrente ano lectivo e sugerem até a constituição de novos clubes, como é o caso do Clube das Línguas. Um clube deste género poderá até resolver alguns problema de carência de horário. A coordenadora aludiu tratar-se de um projecto viável, que poderá figurar na agenda do próximo coordenador, mas os docentes não se deverão esquecer que para que este projecto possa, realmente, concretizar-se será necessária a colaboração de todos.

A reunião de 15 de Junho de 2005 foi marcada essencialmente pela revisão ao Regulamento Interno.

Sugeriu-se também “Uma Escola, mil amigos” como possível tema do Plano Anual de Actividades. Posteriormente escolheram, por línguas, os manuais para o próximo ano lectivo.

A penúltima reunião deste ano lectivo deste Departamento realizou-se a 8 de Julho de 2005.

Um docente referiu a necessidade sentida em alterar o manual de alemão escolhido para o novo triénio, por ser mais adequado aos alunos. Acrescentou, no entanto, que havendo apenas uma turma de alemão, não haverá necessidade de adoptar um manual e far-se-á uma selecção de material mais adequado.

A coordenadora informou os docentes que integrarão as diversas turmas dos cursos tecnológicos, bem como da formação e funcionamento do projecto Ria-Edu. Além disso, deu algumas informações acerca da legislação sobre a disciplina de Língua Estrangeira no Ensino Básico e Secundário diurno e da legislação respeitante à língua de formação contínua e respectiva disciplina de técnica de tradução.

Ressalta também o facto de as sugestões que o Departamento propôs para o Regulamento Interno terem sido aceites pelo Conselho Pedagógico. Foram ainda contemplados nesta reunião informações quanto ao congelamento dos escalões da carreira docente e da data de entrega dos relatórios no órgão de gestão.

A 21 de Julho de 2005, reuniu o Departamento para eleger o novo coordenador e assessor para o próximo triénio, nomeadamente de 2005 a 2008, e para relatar algumas informações para o próximo ano lectivo.

O novo coordenador foi eleito pela maioria. De acordo com as directrizes do governo, só o coordenador é eleito. Os restantes cargos são de designação. Todavia, o novo coordenador acrescentou que, embora a lei o obrigue a aceitar o cargo, não era do seu

agradeceu-o. A antiga coordenadora agradeceu ainda a colaboração que obteve por todos durante o triénio anterior.

Verificamos a existência de diversas notícias, informações a serem transmitidas aos docentes, no que respeita a redução da sua componente lectiva; a possibilidade de os docentes não terem aulas no primeiro turno da manhã, caso tenham filhos menores de doze (12) anos; e também a impossibilidade de uma docente leccionar em algumas turmas, devido à existência de familiares.

Esclareceu-se, ainda, que a decisão final sobre a distribuição do serviço do Departamento cabe ao Conselho Pedagógico. Por fim, comunicou-se que o tema do próximo Plano Anual de Actividades será “A escola = 1 desafio, 1 futuro!”

Como podemos constatar, os docentes que integram o Departamento Curricular de Línguas Estrangeiras da Escola do Mar, envolvem-se nas decisões que tomam, sejam elas relacionadas com a avaliação ou com a planificação na Gestão Curricular das Línguas ou no próprio envolvimento com a comunidade educativa, particularmente, na vida da escola. Os actores educativos muitas vezes entram em conflitos, têm opiniões diversas, mas nenhuma decisão é imposta, tentam sempre alcançar um consenso, um acordo comum, como afirma Friedberg (1995: 73) (citado por Silva, 2004: 73),

“Os actores não sabem muito bem o que querem, ou antes, querem muitas coisas nem sempre fáceis de conciliar. Isto explica a pluralidade e a ambiguidade de escolhas e decisões e, em consequência, a grande aleatoriedade em termos de percepção, solução e previsão de resultados dando aos actores organizacionais a possibilidade de agir em função da percepção das oportunidades que se lhes deparam e da antecipação do efeito das suas estratégias.”

### **Análise das actas das reuniões de Departamento Curricular de Línguas Estrangeiras, durante o ano lectivo de 2003/2004**

A primeira acta transcrita data de 8 de Setembro de 2003. Nesta apenas faltou um elemento do género feminino.

A reunião iniciou com indicações de possíveis temas para o Plano Anual de Actividades e com algumas sugestões de actividades para o ano lectivo, tais como o Sarau, Escola Aberta e até uma campanha de sensibilização de todos os elementos da comunidade escolar para a doação de medula óssea.

Ao nível curricular, procedeu-se à definição de equipas de trabalho para as planificações de cada ano, nível e disciplina e respectivos prazos de entrega. Não obstante, dado a mudança curricular no décimo (10º) ano, o prazo será alargado. A coordenadora informou acerca da nomenclatura a utilizar nos testes de avaliação e referiu que os critérios de avaliação para o décimo (10º) ano ainda não estão definidos; dever-se-ia aguardar pelo final da acção sobre os novos programas de Inglês para se fazerem depois os reajustes.

Além disso, repensaram-se os critérios de avaliação, na medida em que se devia reflectir mais sobre a oralidade, sobretudo ao nível da iniciação, onde a sua importância deve ser enfatizada pelo docente. Contudo, esta não era uma matéria consensual, visto que é difícil avaliar a oralidade em turmas de iniciação ou em turmas numerosas. Consequentemente, este aspecto ficou sem efeito, pois seria melhor aguardar mais um ano para retirar daí respostas mais conclusivas.

A reunião de 24 de Setembro de 2003 começou com a coordenadora a informar os docentes deste Departamento das diversas actividades a realizar. Infelizmente, alguns festejos – Halloween – seriam contemplados apenas no Sarau, o que permitiria desmistificar o negativismo que paira na comunidade escolar sobre a celebração desse evento, bem como o Dia Europeu das Línguas que não se iria comemorar, uma vez que não tinha sido pensado atempadamente.

No que respeita a disciplina de Inglês, chamou-se à atenção para uma possível acção de formação: Gramática Integrada – a Comunidade – Inglês, caso houvesse inscrições suficientes. Havia também alguma preocupação, por parte dos docentes desta disciplina,

em aconselharem ou não a aquisição do manual de actividade para o sétimo (7º) ano. Acordaram que os alunos iriam comprar o livro e aos alunos mais carenciados ser-lhes-ia fornecidas algumas cópias de fichas.

A 15 de Outubro de 2003 faltou apenas um docente do género feminino.

A coordenadora transmitiu algumas informações acerca do acesso às salas de computadores e salas de estudo, de uma visita de estudo à Universidade de Aveiro, no âmbito da disciplina de Alemão, bem como informações referentes à actividade Cleverpants, a realizar aquando da Escola Aberta pelos alunos que frequentam a disciplina de Inglês. Os docentes teriam previamente acesso ao material necessário para a preparação da dita actividade.

No que concerne a avaliação, referiu que o número de alunos de disciplinas deste Departamento a realizar exame foi reduzido, pelo que a contabilização dos resultados a nível da Escola nem sequer foi feita. Por outro lado, esta espelhou as reais dificuldades dos alunos, na medida em que os níveis de exigência dos exames nacionais de décimo segundo (12º) eram demasiado elevados e os seus critérios de correcção e objectivos não eram muito claros, o que podia facilmente causar disparidades de correcção com a consequente variação de cotação entre os professores correctores. Por conseguinte, os docentes sugeriram que, em Conselho Pedagógico, se elaborasse uma carta ao Ministério de Educação, na qual os docentes desta escola colocassem críticas e sugestões no sentido de reformulação dos critérios de correcção dos exames nacionais de Inglês e Francês. Ainda sob o parâmetro da avaliação, os docentes manifestaram a necessidade de agendar uma nova reunião, a fim de poderem definir os critérios de avaliação para o décimo (10º) ano, com o intuito de serem aplicados ainda nesse período lectivo.

A 29 de Outubro de 2003 os membros do Departamento Curricular de Línguas Estrangeiras da Escola do Mar reuniram, essencialmente, para aprovar, como foi mencionado na reunião anterior, os critérios de avaliação do décimo (10º) ano. Para este

fim, os professores separaram-se por grupos – francês e inglês – para elaborar um documento sobre os referidos critérios de avaliação.

Trataram-se outros assuntos, os quais não eram, no entanto, relevantes para a minha investigação, pois diziam respeito à campanha de medula óssea e pormenores de contratação de tarefas para o Sarau.

A 10 de Dezembro de 2003, os docentes deste Departamento reuniram para transmitir algumas informações resultantes de vários despachos enviados pelo Ministério da Educação, mencionando a obrigatoriedade de os professores de Educação Moral e Religiosa Católica estarem presentes em todas as reuniões, facto este que implicaria a reformulação do calendários de reuniões, e ainda actualizavam o calendário escolar.

Este encontro ficou também marcado pelo estabelecimento de critérios de avaliação de final de período. Assim sendo, referiu-se a possibilidade de não atribuir níveis de avaliação a uma turma, devido à falta de elementos avaliativos, ao que a professora contrapôs, dizendo que possuía dados suficientes. Também se acordou que os alunos de leste não seriam avaliados. Um docente contrapôs, mencionando que detinha elementos suficientes para o fazer. No entanto, a coordenadora reforçou que esta medida se aplicaria a todas as disciplinas.

Denotamos neste ponto, um pequeno mal-estar entre o grupo, visto que um elemento contrariava a decisão tomada por todo o grupo. Os afectos contêm um potencial pedagógico. Essa dimensão pedagógica dos encontros e das experiências que nos sucedem, pode resultar da capacidade de abertura e atenção ao que nos rodeia. Desta forma, estes pequenos conflitos entre o grupo permite-os crescer, amadurecer como grupo, aceitar a opinião dos outros, ser flexível.

Nesta reunião distribuíram-se ainda os calendários dos reforços para os períodos lectivos seguintes, bem como um exemplar do texto de sensibilização para o bom comportamento dos alunos nas actividades extracurriculares. Os docentes elaboraram também um texto sobre os critérios de correcção dos exames de décimo segundo (12º) ano e estabeleceram as matrizes de várias unidades para o ensino recorrente, não só do



Inglês, mas também do Francês. Além disso, acordaram acerca as gramáticas de língua inglesa que aconselhariam aos seus alunos, caso estes pedissem uma orientação.

A reunião de 21 de Janeiro de 2004 iniciou com algumas informações pertinentes sobre o novo modelo de concurso de professores e informações sobre os vários projectos em que a escola se envolveu, sejam eles referentes ao ano transacto seja ao corrente ano. A coordenadora acrescentou que a escola iria participar num programa televisivo “Projecto Quiosque”, no Canal 2, com divulgação de actividades com assuntos tão variados desde o ambiente, educação à vida cultural.

De seguida a coordenadora pediu voluntários para integrar a equipa de dinamização do Centro de Recurso de Formação de Educação do Concelho. Contudo, nenhum docente deste Departamento manifestou qualquer interesse em fazê-lo, pelo que a coordenadora pediu que o fizesse(m) aquele(s) que tivesse(m) mais disponibilidade.

Ao nível da avaliação curricular, formou-se uma comissão do Conselho Pedagógico de acompanhamento dos TEF e décimo (10º) ano profissionalizante, para fazer o balanço de frequência, desempenho, comportamento e aproveitamento dos alunos, assim como para elaborar um dossier onde arquivarão todos os diversos materiais produzidos. Ainda sob o parâmetro do currículo, constitui-se uma equipa de trabalho para efectuar uma revisão curricular do ensino secundário, a fim de obter uma proposta de rede para a escola, embora condicionada aos recursos existentes e ao tipo de alunos que a frequentam. Além disso, discutiram em conjunto, por disciplina e por turma, os resultados de avaliação do primeiro (1º) período. Os docentes concluíram que os resultados espelhavam não só problemas comportamentais, mas também alguma desmotivação em relação ao facilitismo com que os alunos concluem o nono (9º) ano de escolaridade, a falta de pré-requisitos e o elevado número de horas que os alunos passam na escola.

Verificaram a necessidade de alterar o calendário escolar, devido à calendarização dos exames nacionais de décimo segundo (12º) ano.

No que respeita o ensino recorrente, acordaram que a avaliação escrita e oral seria o resultado da média aritmética das duas provas. Não obstante, um docente discordou, na medida em que na sua opinião seria contra a legislação. Na realidade não aceitou e

solicito-o por escrito, dizendo que poderia dar azo a interpretações dúbias. Por conseguinte, uma docente corroborou este esclarecimento, afirmando que os arredondamentos sempre foram feitos noutras escolas.

Por fim, a coordenadora declarou o interesse de uma professora da Universidade de Aveiro em fazer um trabalho – filmar algumas aulas de português e francês – para a sua tese de doutoramento. Contudo não houve voluntários entre os presentes.

A reunião de 17 de Março de 2004 teve início com a manifestação de desagrado de um docente face ao modo como as informações lhe foram transmitidas. Segundo ele, os esclarecimentos relativos à classificação mínima necessária para admissão à prova oral no ensino recorrente, deveriam ter-lhe sido fornecidos formalmente, na medida em que todos estes esclarecimentos devem ser dados em sede própria, como a reunião de Departamento. Concluímos estar novamente perante uma situação de conflito interno ao nível da gestão intermédia, visto que uns questionam o modo como as decisões/informações são transmitidas, ao passo que outros aceitam que não haja este rigor hierárquico.

Em Departamento, e a pedido do Conselho Executivo, decidiram que a coordenadora iria assistir às aulas de uma professora de francês, dado o absentismo de dita. Esta medida destinava-se não só a salvaguardar a posição da Escola relativamente a qualquer situação que pudesse vir a surgir, mas também porque os pais já manifestavam a sua preocupação.

Seguidamente informaram-se os presentes das várias actividades a acontecer no corrente mês. Estas actividades nem sempre são do bom agrado, na medida que afectam o normal funcionamento das aulas e há algumas que são, quase sempre, prejudicadas. Assim sendo, houve quem pedisse um fim a estas actividades, ao que outros se contrapuseram dizendo que apesar de também serem afectados, nunca ousariam pedir tal facto.

No que concerne à avaliação, aprovaram-se as matrizes da provas globais de Inglês e Francês para o nono (9º) ano, Ensino Recorrente e Currículo Escolar Próprio, enquanto que as matrizes dos exames de equivalência à frequência seriam aprovadas na reunião

seguinte. Relembaram ainda os elementos do Departamento que as planificações e os testes deveriam constar nos dossiers.

Por fim, consensualmente, em virtude das actividades da Escola Aberta, agendaram uma nova reunião para possibilitar a presença de todos os seus elementos.

A 21 de Abril de 2004 o Departamento reuniu com o intuito de informar os docentes de algumas actividades que aconteceram ou iriam acontecer na escola, entre as quais o relato da visita da Inspecção à escola.

Relativamente a esta última, a grande questão colocada centrou-se na avaliação oral dos alunos do Ensino Recorrente. Esta entidade opinou que a avaliação nas línguas era composta por duas provas, uma escrita e outra oral, e no exame escrito deverá constar a classificação do exame escrito, do oral e a nota final. Este facto provocou novo celeuma dentro do Departamento, pois se por um lado se trataria apenas de salvaguardar o aluno e o professor para uma possível reclamação, por outro, não havia (nem há) lei onde vigore esta informação. Verificámos que não foi fácil chegar a um consenso. Uns manifestaram a vontade de construir uma grelha de avaliação para registar os dados referentes à avaliação; outros opuseram-se a esta sugestão; até que dois docentes se disponibilizaram para a elaborar.

Como foi mencionado na acta anterior, nesta reunião aprovaram-se as matrizes das provas de Equivalência à Frequência em Francês, Inglês e Técnicas de Tradução em Inglês, tal como as matrizes de conclusão de ciclo do nono (9º) ano de Francês e Inglês. Além disso, os docentes foram lembrados das datas das provas de Aferição de Português e de Matemática e, por conseguinte, foi-lhes pedido que não marcassem trabalhos escritos para esses dias.

Sabemos que o Departamento não reúne apenas para decidir algo ao nível do currículo ou da avaliação, mas também para sugerir e participar nas várias actividades da escola, de forma a dinamizá-la. Assim, pediu-se a todos os docentes deste nível de gestão intermédia para comparecer e participar nas actividades da Escola Aberta.

A 26 de Maio de 2004 os membros do Departamento Curricular de Línguas Estrangeiras reuniu essencialmente para debater sobre a avaliação.

O grupo foi informado dos planos curriculares aprovados, em Conselho Pedagógico, para o décimo (10º) ano e dos cursos que funcionarão no Ensino Recorrente. Foram ainda dadas algumas informações relativas aos exames nacionais de décimo segundo (12º) não, nomeadamente sobre os correctores, professores coadjuvantes e para coordenador de Secretariado de Exames.

O Departamento manteve as condições e perfis dos alunos, quanto à sua avaliação, seja ela com aproveitamento ou de retenção. Por conseguinte, os docentes deveriam ter um relatório analítico das aprendizagens não realizadas e que deveriam acompanhar os relatórios dos alunos do sétimo (7º) e oitavo (8º) anos que não obtiveram aproveitamento. Por outro lado, ficou estabelecido que sempre que o Conselho de Turma decidir a progressão de um aluno com mais níveis inferiores a três (3) do que previsto, os níveis não deveriam ser alterados na pauta, seria sim acrescentada uma alínea junto da situação do aluno *progride*, com a seguinte observação: *Progressão ao abrigo da alínea 3) do artigo 36 do Dec. 30/2001*.

No que respeita o Projecto Educativo, este nível de gestão intermédia sugeriu a alteração do horário lectivo, particularmente na redução de tempos dos intervalos, mas sem alterações significativas, visto que implicaria ocupar os alunos no turno da tarde e o trabalho é mais profícuo de manhã. Por conseguinte, propôs-se reduzir também no horário de recorrente. Ainda referente ao Projecto Educativo, um docente afirmou haver discrepância entre o triénio deste e a Assembleia de Escola, nomeadamente a sua eleição, visto haver o desfasamento de um ano e deveria haver um ajuste. A coordenadora retorquiu que apresentaria a proposta ao Conselho Pedagógico.

Uma vez que o terminus do ano lectivo foi antecipado com a calendarização dos exames nacionais de décimo segundo (12º) ano, houve necessidade de marcação de aulas suplementares para os décimo (10º) e décimo primeiro (11º) anos, nos casos em que os conteúdos não sejam retomados no ano seguinte. Posteriormente, um docente declarou ser da responsabilidade do Ministério de Educação o facto de os alunos, principalmente da disciplina de alemão, estarem a ser prejudicados porque as aulas foram reduzidas de três para dois blocos. Portanto, uma docente sugeriu que no ano seguinte os professores

que dessem continuidade às turmas onde o programa não foi cumprido por esse mesmo motivo, isto é, iniciassem o ano pelos temas que não tinham sido ainda abordados, uma vez que a gramática pode ser integrada em diferentes temas.

Foi ainda discutido em grupo e deixado em acta que a turma do sétimo (7º) iniciação, cuja professora tem uma elevada taxa de absentismo, teria no próximo ano lectivo meio bloco de Francês na Oficina do Saber, ao passo que a turma do décimo (10º) seria, provavelmente, leccionada por docentes efectivos na escola, a fim de salvaguardar a aprendizagem dos alunos.

Posteriormente, foi pedido um docente de cada língua para integrar na turma-piloto do Projecto Ria-Edu. Estes teriam de participar numa formação no mês de Julho.

Os docentes foram também aconselhados a participar numa acção de formação para os novos programas do décimo (10º) ano, promovidos pelo DES.

Ao nível da avaliação, definiram-se prazos para as matrizes e exames para os alunos não presenciais do ensino recorrente

Decidiram solicitar em Conselho Pedagógico a abertura do alemão para o terceiro (3º) ciclo quando houver reunião da rede escolar. Este poderia ser o resultado do dinamismo e da contribuição dadas pelo grupo de estágio de Inglês e Alemão. Assim sendo, não havendo prejuízo para os docentes efectivos, a escola continuaria a aceitar. A DREC e a Universidade de Aveiro manifestaram uma preocupação redobrada em garantir que os seus alunos pudessem concluir os seus cursos, visto que havia um número reduzido de escolas com cursos de línguas. Uma vez mais houve uma situação de um certo celeuma, na medida em que um elemento do Departamento receava pelo horário cada vez mais reduzido que o Departamento tinha e por a escola fazer o que a DREC queria. O ideal seria o grupo de estágio ser orientado por alguém da escola, apesar de entender que a orientadora do momento estava a fazer um bom trabalho. Na sua opinião a Universidade era quem se deveria preocupar com os seus alunos. Os restantes elementos retorquiram que os vários núcleos de estágio tinham contribuído para o Departamento e para a Escola. Assim, se a Escola tinha as mínimas condições e não prejudicava os horários dos seus professores, o estágio deveria continuar.

Por fim, solicitou-se a contribuição de dois elementos do departamento para integrar a equipa de actualização do Projecto Curricular de Escola.

A 16 de Junho de 2004 os professores que integram o Departamento Curricular de Línguas Estrangeiras reuniu para seleccionar os manuais a adoptar no próximo ano lectivo.

A reunião iniciou com um momento de controvérsia entre vários elementos isto porque um elemento questionou o que havia dito e o que ficou registado em acta. Uma vez que estes conflitos eram frequentes, sugeriu-se que este ditasse as suas próprias opiniões para que o secretário do Departamento as escrevesse. No entanto, este refutou, justificando que a lei lhe conferia dez dias para ler a acta e refutar os aspectos com os quais não concordava.

Seguidamente passaram a nomear os docentes para as correcções das provas de equivalência à frequência, das provas orais, das provas escritas de conclusão de ciclo, quer para o francês quer para o inglês. Foram também aprovadas as matrizes para o ensino recorrente para o mês de Julho. Por último, foi aprovada a possibilidade de os alunos no sétimo (7º) ano poderem escolher a disciplina de alemão.

A 23 de Julho de 2004 o Departamento Curricular de Línguas reuniu pela última vez.

Além de se lerem alguns dos normativos: Aviso 7377-A/2004, Despacho N.º 13765/2004, Ofício Circular Nº 20/2004, enalteceram-se as actividades realizadas pela Escola. Na realidade, o Conselho Pedagógico e a Assembleia de Escola declararam que os trabalhos foram positivos e a Escola soube aproveitar os apoios da autarquia e da Junta de Freguesia.

O tema para o Plano Anual de Actividades para o ano lectivo foi escolhido. Este tema surgiu dos problemas apresentados pela população escolar, aquando dos questionários subjacentes ao PEE. Foi ainda referido que o PEE foi aprovado em Assembleia de Escola e iria vigorar até ao final do ano lectivo seguinte.

A coordenadora informou os membros deste Departamento do horário de funcionamento da escola no ano lectivo de 2004/2005, ao qual alguns professores manifestaram o seu desagrado, pois o início das aulas foi antecipado e causaria algum transtorno a nível familiar. Por conseguinte, relembrou os referidos docentes da existência de uma lei que previa que docentes nesta situação não tivessem aulas no primeiro turno da manhã.

Em relação ao currículo, foram criados e aprovados novos cursos de Educação e Formação, e foram dadas algumas informações relativas às Oficina do Saber e Estudo Acompanhado.

Ao nível da avaliação, verificou-se que os exames de conclusão de ciclo estavam prontos, embora ainda sem data prevista, e propuseram-se algumas alterações aos critérios de avaliação do décimo (10º) ano, visto que os critérios estabelecidos até à presente data não revelavam o real conhecimento da língua. Também no que respeita a gramática, esta deveria estar ao uso da comunicação, pelo que não deveria ser avaliada separadamente. Todavia não existia qualquer orientação na legislação quanto ao modo como deveria ser feita essa avaliação. Além disso, propôs-se que o portfólio tivesse um carácter facultativo. Nesta altura surgiu novo envolvimento por parte destes docentes, isto porque um elemento referiu não ter aplicado o portfólio numa turma por falta de tempo, ao que lhe responderam que essa seria uma tarefa do aluno em casa. O primeiro retorquiu que era necessário um trabalho de inspecção. Uma vez mais indagaram que essa tarefa deveria ser realizada pelo professor em casa e não na sala de aula.

Concluimos que os envoltimentos conflituosos são uma constante num grupo relativamente grande, com opiniões diferentes face ao currículo e à sua avaliação. No entanto, tentam ser sempre consensuais e gerir de forma saudável esses conflitos, isto é, fazer com que não degenerem em situações de ruptura ou mal-estar.

Por vezes os relatos constantes nas actas são transparentes e espelham o desconforto causado por um elemento, e verificamos que outros (do género feminino) se envolvem emocionalmente com o que estão a decidir, a acordar.

## Conclusão

A escola é um local onde os indivíduos passam grande parte da sua vida e enquanto organização, exige, como referimos ao longo da nossa investigação, uma acção, de modo a agir localmente de acordo com as directrizes centrais. Verificámos, todavia, que os actores sociais possuem múltiplas perspectivas sobre o mesmo problema. Desta forma, um estudo de todos os seus actores e das decisões tomadas advém da necessidade de decidir entre as várias alternativas apresentadas. No entanto, gostaríamos de salientar aqui que, sendo a escola uma instituição vocacionada para a formação integral dos futuros cidadãos, lhe compete acatar as grandes decisões e orientações das políticas educativas organizacionais.

Compete ao órgão de gestão intermédia decidir localmente, isto é, tomar decisões ao nível do currículo, da avaliação e até ao nível da própria dinâmica da escola, no que concerne ao ensino-aprendizagem das línguas. Não obstante, o ser humano está sujeito a condicionalismos vários que afectam as suas escolhas, as suas decisões. Qual a natureza das decisões tomadas? Segundo Goleman, “as tendências biológicas para agir são moldadas tanto pela nossa experiência de vida como pela nossa cultura” (Goleman, 1995: 29), isto é, o nosso modo de ser e actuar é condicionado e influenciado por todas as nossas vivências e aculturações. De facto, a aprendizagem emocional que a vida nos proporciona envia sinais que facilitam a decisão e eliminam algumas opções enquanto destacam outras; por conseguinte, e como resultado da nossa investigação, afirmamos que os sentimentos são indispensáveis para a tomada de decisões racionais, na medida em que nos apontam para a direcção correcta, dando voz à nossa intuição e motivação.

Ao nível organizacional, a eficácia do processo decisório está directamente relacionada com a participação dos actores e dos diversos factores a eles inerentes. Não devemos, no entanto, esquecer que em organizações como a escola, a “participação é fluída, o conflito normal, a fragmentação em grupos de interesse é clara e os grupos externos exercem uma influência importante” (Fonseca, 1998: 37), ou seja, o processo de decisão pauta-se pelo “conflito e pela cooperação, reflexo da divergência ou convergência face aos interesses clarificados ou implícitos e motivações ou estratégias dos actores”. (Fonseca, 1998: 31).



A partir da nossa investigação, constatámos a existência de vários factores que condicionam as nossas decisões. Estas são emoções de vária ordem e resultam do confronto de interesses. Ao longo da apresentação deste estudo de caso, tomamos conhecimento das variáveis ou dimensões que, para além das emoções, estão mais relacionadas com as decisões. Assim, a implicação, a impulsividade, o inconformismo, a expectativa e a esperança, corroboram a nossa tese de que as emoções influenciam a tomada de decisões. Por outro lado, no momento em que os docentes interagem e decidem, quer individual quer colectivamente, estão também patentes emoções ditas negativas, como é o caso da neutralidade e da indiferença, mostrando-nos que os docentes regulam a sua opinião e se mantêm imparciais. Todavia, não é fácil gerir as nossas motivações, os nossos anseios, particularmente quando delas também dependem as vontades dos demais.

No nosso estudo, estivemos perante um grupo onde se valoriza o consenso, se procuram entendimentos, mas onde existe também algum conflito. Verificámos ser, maioritariamente, um grupo feminino, resultando por isso uma maior harmonia e consenso nas decisões a tomar e até nas perspectivas alcançadas. Como já mencionámos anteriormente, na nossa investigação concluímos que as mulheres conseguem ser mais ponderadas, justas e têm em consideração toda a história de vida de si próprias (experiências e acontecimentos passados) e dos seus alunos, como fins da sua tarefa educativa, isto é, decidem pelas emoções.

Existe, em geral, um elevado grau de participação nas reuniões, sem deixar de existir alguns elementos menos participativos, talvez por questões de personalidade e/ou idade. Em jeito de síntese, os elementos mais participativos são os mais antigos na escola, dado que estão mais à-vontade, conhecem melhor o contexto escolar, baseando-se nisso para decidir ao nível da gestão curricular e do próprio contexto escolar.

Em suma, compete à nós, como educadores que somos, concretizar os objectivos e os princípios preconizados nos sistemas educativos tendo em conta a filosofia e a pedagogia da educação, reconhecendo que existem intenções pessoais e variáveis adversas às decisões, as quais são, por vezes, os principais responsáveis pelos conflitos numa organização. Assim se ressalta o facto de que os afectos condicionam realmente a natureza dos processos decisórios.

## Bibliografia

### Livros

Adair, John (1992). *A Eficácia na Tomada de Decisão. Um guia de reflexão para uma Gestão de Sucesso*. Mem Martins: Publicações Europa-América.

Alarcão, Isabel & Tavares, José (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina, 2ª ed.

Apple, Michael (1997) *Os Professores e o Currículo: Abordagens Sociológicas*. Lisboa: Educa.

Araújo, Pedro Eduardo Trigo (2004). *Tomada de Decisões e Gestão Curricular: Um estudo de caso no 2º CEB*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Arnal, Justo; Rincón, Delio Del & Latorre, Antonio (1992). *Investigación Educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.

Barroso, João (org.) (1999). *A Escola entre o Local e o Global. Perspectivas para o século XXI*. Lisboa: Educa.

Bell, Judith (1999). *Doing your research project. A guide for first-time researchers in education and social science*. U.S.A.: Open University Press.

Bernardino, Maria Isabel Vaz Magalhães (1997). *Feminização do Ensino Profissional e Burnout*. Coimbra: F.P.C.E. da Universidade de Coimbra.

Bogdan, Robert & Bilken, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

Bolívar, Antonio (1997). "Sobre a escola como organização que aprende". In Canário, Rui. *Formação e Situação de Trabalho*. Porto: Porto Editora, pp 87- 98.

Bueno, Belmira Oliveira; Catani, Denice Barbara & Sousa, Cynthia Pereira de (org.) (2000). *A Vida e o Ofício dos Professores. Formação Contínua, Autobiografia e Pesquisa em Colaboração*. São Paulo: Escrituras Editora.

Boud, David; Cohen, Ruth & Walker, David (1993). *Using Experience for Learning*. Great Britain: The Society for Research into Higher Education (SRHE) and Open University Press.

Campos, Bárto (org.) (1995). *A Investigação Educacional em Portugal*. Lisboa: Instituto de Investigação Educacional.

Canário, Rui (1995). *Gestão da Escola: Como Elaborar o Plano de Formação?* Lisboa: IIE.

Chiavenato, Idalberto (1983). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. S. Paulo: Makron Books.

Ciscar, Conception & Uria, Maria Esther (1988). *Organización Escolar y Accion Directiva*. Madrid: Narcea, S.A. Ediciones.

Cohen, Louis & Manion, Lawrence (1994). *Research Methods in Education*. London: Routledge.

Coleman, Debra; Danze, Elizabeth & Henderson, Carol (1996). *Architecture and Feminism*. USA: Yale Publications.

Comenius, 1592-1670 (1976). *Didáctica Magna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Costa, Jorge Adelino; Dias, Carlos & Ventura, Alexandre (2005). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Projecto, decreto e práticas nas escolas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Damásio, António (2000). *O Sentimento de Si. O Corpo, a Emoção e a Neurocirurgias da Consciência*. Mem Martins: Publicações Europa-América.

Lorenzo Delgado, Manuel & Sáenz Barrio, Óscar (1995). *Organización Escolar. Una Perspectiva Ecológica*. España: Editoria Marfil.

Donnelly, James; Gibson, James & Ivancevich, John (2000). *Administração: Princípios de Gestão Empresarial*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.

Durkheim, Émile (1984). *Sociologia, Educação e Moral*. Porto: Rés Editora

Emídio, M. Tavares; Fernandes, Graça & Alçada, Isabel (1992). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Ministério da Educação.

Etzioni, Amitai (1978). *Organizações Complexas. Um estudo das organizações em face dos problemas sociais*. São Paulo: Editora Atlas.

Foddy, William (1996). *Como perguntar, teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.

Fonseca, António José Duarte da (1998). *A Tomada de Decisões na Escola. A Área-Escola em Acção*. Lisboa: Texto Editora.

Garcia-Marques, T. & Garcia-Marques, L. (1996). "Tomada de Decisão: Abordagens teóricas e aplicações ao contexto organizacional". In C. A. Marques & M. P. Cunha. *Comportamento Organizacional e Gestão de Empresas*. Lisboa: Dom Quixote.

Gibson, James L., Ivancevich, John M. & Donnelly, James H. (1981). *Organizações. Comportamento, Estrutura, Processos*. São Paulo: Atlas.

Goleman, Daniel (1995). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Tema e Debates-Actividades Editoriais.

Goleman, Daniel (1998). *Trabalhar com Inteligência Emocional*. Braga: Círculo de Leitores.

Goleman, Daniel; Boyatziz, Richard & McKee Annie (2002). *Os Novos Líderes. A Inteligência Emocional nas Organizações*. Lisboa: Gradiva.

Gomes, Maria Margarida Paixão Figueiredo (2002). *O exercício da Supervisão nas Estruturas de Gestão Intermédia: Departamentos Curriculares de Línguas do Ensino Secundário. Tese de Mestrado*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Hammersly; Martyn et al (1999). *Research School experience. Ethnographic Studies of Teaching and Learning*. London: Farmer Press.

Huberman, Michael (1993). *The lives of Teachers*. USA: Teachers College Press.

Jesuino, Jorge Correia (1996). *A Negociação. Estratégias e Táticas*. Lisboa: Texto Editora.

Kast, Fremont E. & Rosenzweig, James E. (1980). *Organização e Administração. Um enfoque sistémico*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.

Lee, David; Newman Philip & Price, Robert (1999). *Decision making in Organisations*. London: Financial Times Pitman Publishing.

Leite, Carlinda & Terrasêca, Manuela (1995). *Ser Professor/a num Contexto de Reforma*. Porto: Edições ASA.

Leite, Carlinda (2003). *Para uma Escola Curricularmente Inteligente*. Porto: Edições ASA.

Lessard-Hérbert, Michelle; Goyette, Gabriel & Boutin, Gérald (1990). *Investigação qualitativa : fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lima, Licínio C. (1992) *A Escola Como Organização e a Participação Na Organização Escolar. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho.

Lima, Licínio C. (2000). *Organização Escolar e democracia Radical. Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez Editora: Instituto Paulo Freire.

Marques, Carlos Alves & Cunha, Miguel Pina (1996). *Comportamento Organizacional e Gestão de Empresas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Martins, Guilherme D'Oliveira (1993). *Escola de Cidadãos*. Lisboa: Editorial Fragmentos, Lda.

Michel, Sandra (s/d). *Gestão da Motivação*. Porto: Rés-Editora.

Morgado, José Carlos (2000). *A (Des)Construção da Autonomia Curricular*. Porto: Edições ASA.

Moscovici, Serge & Doise, Willem (1991). *Dissensões e Consenso. Uma Teoria Geral das Decisões Colectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.

O' Connor, Carol A. (1995). "A Liderança com Sucesso". In *Gestão Essencial*. Vol.: 14. Reino Unido: Institute of Management.

Ramos; Maria José Castro (1996). *O Estatuto da Carreira Docente – Decisão Negociada ou Discutida?* Porto: Edições ASA.

Roldão, Maria do Céu (1999a). *Gestão Curricular. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: ME. Departamento da Educação Básica.

Roldão, Maria do Céu (1999b). *Os professores e a Gestão do Currículo – Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.

Roldão, Maria do Céu (2000). *Currículo e Gestão da Aprendizagem: as Palavras e as Práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sá, Virgínio (1997). *Racionalidades e Práticas na Gestão Pedagógica. O Caso do Director de Turma*. Lisboa: IIE.

Sá-Chaves, Idália (2000). *Formação, Conhecimento e Supervisão: Contributos nas Áreas de Professores e de Outros Profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Schultz, Duane & Schultz, Sydney Ellen (1998). *Psychology & Work Today. An introduction to Industrial and Organizational Psychology*. U.S.A.: Prentice-Hall Inc.

Seixas, Paulo Castro (1997). *A Carreira dos Professores: Constrangimentos, Oportunidades e Estratégias*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.

Silva, Augusto Santos & Pinto, José Madureira (org.) (1999) . *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

Silva, Eugénio (2000). "Gestão estratégica e Projecto Educativo". In J. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (org). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Silva, Eugénio (2004). *O Burocrático e o Político na Administração Universitária. Continuidades e rupturas na gestão dos recursos humanos docentes na Universidade Agostinho Neto (Angola)*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.

Simon, Herbert A. (1976). *Administration et Processus de Décision*. Paris : Economica.

Strategor (1993). *Strategor. Política Global da Empresa*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Teixeira, S. (1998). *Gestão das Organizações*. Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.

Teodoro, António (1994). *Política Educativa em Portugal. Educação, Desenvolvimento e Participação Política dos Professores*. Venda-nova: Bertrand Editora.

Teodoro, António (1997). *Poder e Participação em Educação*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Tuckman, Bruce W. (1994). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Wells, William D. & Prensky, David (1996). *Consumer Behaviour*. United States of America: John Wiley & Sons, Inc.

Woods, Peter (1999). *Investigar a Arte de Ensinar*. Porto: Porto Editora.

Zabalza, M. A. (1994). *Diários de aula. Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.

## Revistas

Alves, Francisco Cordeiro (2002). “A triangulação enquanto técnica de validação qualitativa”. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano 36. N.º 1,2 e 3. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, pp. 77-87.

Barroso, João (1995). “Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola”. *Cadernos de Organização e Gestão Curricular*. Instituto de Inovação Educacional.

Flores, Maria Assunção (2004). “Os professores em Início de Carreira e o seu Processo de Mudança: Influências e Percursos”. *Revista de Educação*. Vol. XII. N.º 2, Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, pp. 107-118.

Fonseca, António J. D. “A Tomada de Decisões na Escola. A Área-Escola em Acção”. *Educação Hoje*. Lisboa: Texto Editora, pp. 30-38.

Lima, L. (1994). “Modernização, Racionalização e Optimização. Perspectivas Neotaylorianas na Organização e Administração da Educação”. *Cadernos de Ciências Sociais*. N.º 14, Janeiro, Inst. De Educação da Universidade do Minho.

Pacheco, José Augusto; Serafini, Óscar (1990). “A observação como elemento regulador na tomada de decisão: a proposta de um instrumento.” *Revista Portuguesa de Educação*. 3 (2). Braga: Universidade do Minho, pp. 1-19.

Renwick, Patricia & Tozi, Henry. (1978). “The effect of sex, marital status, and educational background on selected decisions.” *Academic Management Journal*. Março, pp. 93-103.

Roldão, M. do Céu. (2000). “O Currículo Escolar: da Uniformidade à Contextualização – Campos e Níveis de Decisão Curricular”. *Revista de Educação*. Vol. IX. N.º 1. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, pp. 81-92.

Silva, Tomaz Tadeu. (1995). “Os novos mapas culturais e o seu lugar do currículo numa passagem pós-moderna”. *Educação, Sociedade & Culturas*. N.º 3, pp. 125-142.



Trindade. Vítor. (1998). "O Currículo e Tomadas de Decisão". Actas do VIII Colóquio Nacional. *A Decisão em Educação*. Lisboa: AFIRSE, pp. 47-53.

### Referências retiradas da Internet

Cunha, António. (1999). “Autonomia, Participação dos Pais/Encarregados de Educação e Projecto Educativo”. Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías, nº 2. <http://contexto-educativo.com.ar/1999/12/nota-4.htm>

Sá-Chaves, Idália. (2002). Interpretação e Apropriação da Mudança nos Quadros Conceptuais de Referência. *Apresentação no Âmbito do Dia da ESE de Santarém*. (Consultado na Internet a 13 de Fevereiro de 2004).

Schön, Donald (2001). *Donald Schön: learning, reflection and change*. [www.infed.org/thinkers/et-schön.htm](http://www.infed.org/thinkers/et-schön.htm) (consultado na Internet a 30 de Janeiro de 2004).

### **Legislação consultada**

Decreto-lei nº 240/2001, de 30 de Agosto (Projecto do Perfil Geral do Desempenho Profissional do Educador e do Professor do Ensino Básico e Secundário.)

Decreto Regulamentar nº 10/99, de 21 de Julho (Formação Especializada para a Gestão)

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)

Programa de Alemão – Iniciação

Reorganização Curricular para as Línguas Estrangeiras.

## **Anexos**



## INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Este questionário destina-se a obter elementos para a elaboração da dissertação, no âmbito do curso de mestrado em Gestão Curricular da Universidade de Aveiro.

O questionário é anónimo, os elementos recolhidos são confidenciais e têm como objectivo obter indicadores sobre a dimensão afectiva na tomada de decisões no Departamento Curricular de Línguas

As instruções para responder às questões serão dadas ao longo do questionário.

Não há respostas certas ou erradas.

Obrigada pela colaboração.

### Parte I – DADOS PESSOAIS

1. Idade:
2. Género: Masculino ☐ Feminino ☐
3. Anos de Serviço
4. Anos consecutivos de serviço nesta escola  
Zero a 2 anos   
2 a 5 anos   
Mais de 5 anos
5. Profissionalizado: Sim ☐ Não ☐
6. Refira a natureza do vínculo  
Contratado ☐  
Quadro de Nomeação Provisória ☐  
Quadro de Zona Pedagógica ☐  
Quadro de Vinculação Distrital ☐  
Quadro de Nomeação Definitiva ☐

### Parte II – Representações sobre o Processo Decisório

Responda segundo a concordância ou discordância, numa escala de Likert de 5 graus, em que 1= Discordo Completamente; 2= Discordo; 3= Sem Opinião; 4= Concordo; 5= Concordo Completamente. Assinale marcando uma X.

#### 7. Em geral, as decisões tomadas no Departamento:

	DC	D	SO	C	CC
a) Resultam de consensos alargados	1	2	3	4	5
b) São resultado da vontade da maioria	1	2	3	4	5
c) Obedecem apenas aos requisitos técnicos da questão	1	2	3	4	5
d) São o corolário da opinião do coordenador	1	2	3	4	5
e) Só são aceites se todos estiverem de acordo	1	2	3	4	5
f) Contemplam dimensões pessoais e contextuais	1	2	3	4	5
g) Baseiam-se numa lógica de confronto de interesses	1	2	3	4	5
h) Levam em consideração os destinatários da decisão	1	2	3	4	5
i) Ignoram a reacção dos prováveis destinatários	1	2	3	4	5
j) São influenciadas pela opinião dos mais antigos	1	2	3	4	5
k) Levam em consideração as experiências do passado	1	2	3	4	5

#### 8. Quando se tomam decisões no departamento, os intervenientes:

	DC	D	SO	C	CC
a) Consideram apenas os aspectos técnicos da questão	1	2	3	4	5
b) Ponderam sobre várias dimensões do problema	1	2	3	4	5
c) Demonstram preocupação face aos efeitos prováveis	1	2	3	4	5
d) Procuram conhecer os dados da situação concreta	1	2	3	4	5

e) Atendem ao factor humano	1	2	3	4	5
f) Abstraem-se do contexto envolvente	1	2	3	4	5
g) Procuram entrar em consenso	1	2	3	4	5
h) Preocupam-se apenas com os seus interesses pessoais	1	2	3	4	5
i) Procuram influenciar a opinião dos outros	1	2	3	4	5
j) Querem passar adiante sem análise detalhada	1	2	3	4	5
k) Procuram ser sensíveis a aspectos do contexto	1	2	3	4	5
l) Recorrem apenas ao seu saber especializado	1	2	3	4	5
m) Valorizam a opinião dos mais antigos na equipa	1	2	3	4	5

**9. Quando se tomam decisões no departamento, eu pessoalmente:**

	DC	D	SO	C	CC
a) Considero apenas os aspectos técnicos da questão	1	2	3	4	5
b) Pondero sobre várias dimensões do problema	1	2	3	4	5
c) Demonstro preocupação face aos efeitos prováveis	1	2	3	4	5
d) Procuro conhecer os dados da situação concreta	1	2	3	4	5
e) Atendo às questões humanas do problema	1	2	3	4	5
f) Abstraio-me do contexto envolvente	1	2	3	4	5
g) Procuro entrar em consenso	1	2	3	4	5
h) Preocupo-me apenas com os seus interesses pessoais	1	2	3	4	5
i) Procuro influenciar a opinião dos outros	1	2	3	4	5
j) Baseio-me na minha sensibilidade/bom senso	1	2	3	4	5
k) Quero passar adiante sem análise detalhada	1	2	3	4	5
l) Recorro ao meu saber de especialista	1	2	3	4	5
m) Baseio-me num passado recente	1	2	3	4	5

**10. O que me custa mais no processo de tomada de uma decisão é:**

	DC	D	SO	C	CC
a) Perder tempo a discutir os contornos do problema	1	2	3	4	5
b) Verificar que não se analisa detalhadamente a situação	1	2	3	4	5
c) Assistir a longas discussões sobre o assunto	1	2	3	4	5
d) Constatar que cada um “puxa a brasa à sua sardinha”	1	2	3	4	5
e) Perceber a insensibilidade dos outros face ao problema	1	2	3	4	5
f) Ter de analisar com pormenor aquilo que está em causa	1	2	3	4	5
g) Ter de ouvir todas as perspectivas em presença	1	2	3	4	5
h) Ter de dar opiniões sobre o assunto	1	2	3	4	5
i) Ignorar o efeito da decisão sobre os destinatários	1	2	3	4	5
j) Entrar em jogadas para produzir consensos	1	2	3	4	5
k) Procurar uma decisão consensual	1	2	3	4	5
l) Reconhecer o empenho dos outros na discussão	1	2	3	4	5
m) Ouvir críticas dos outros à minha posição	1	2	3	4	5
n) Verificar insensibilidade no tratamento das questões	1	2	3	4	5
o) Descurar o bom senso	1	2	3	4	5
p) Ignorar o resultado da experiência anterior	1	2	3	4	5

**11. Quando tenho de participar na tomada de uma decisão costumo privilegiar:**

	DC	D	SO	C	CC
a) Os aspectos meramente técnicos da questão	1	2	3	4	5
b) As várias dimensões do problema	1	2	3	4	5
c) A busca de consensos	1	2	3	4	5
d) As questões humanas do problema	1	2	3	4	5
e) As perspectivas dos outros intervenientes	1	2	3	4	5
f) A minha opinião sobre o assunto	1	2	3	4	5
g) O conhecimento dos dados da situação concreta	1	2	3	4	5
h) A análise detalhada do problema em questão	1	2	3	4	5

i) O efeito da decisão sobre os destinatários	1	2	3	4	5
j) Os meus interesses na questão em causa	1	2	3	4	5
k) A minha intuição e sensibilidade	1	2	3	4	5
l) O meu saber especializado sobre a matéria	1	2	3	4	5
m) A opinião da maioria	1	2	3	4	5
n) Os resultados das minhas experiências anteriores	1	2	3	4	5

**12. Quando tenho de tomar uma decisão sobre a planificação de uma aula a partir do currículo:**

	DC	D	SO	C	CC
a) Penso primeiro nos objectivos essenciais do programa	1	2	3	4	5
b) Analiso previamente a importância de os alunos saberem isso	1	2	3	4	5
c) Considero apenas a pertinência do assunto no programa	1	2	3	4	5
d) Espero que os alunos possam compreender claramente o assunto	1	2	3	4	5
e) Verifico a adequação do nível de exigência entre a matéria e o nível linguístico dos alunos	1	2	3	4	5
f) Atento ao modo como essa matéria deve ser dada nas aulas	1	2	3	4	5
g) Aplico apenas os critérios da planificação curricular	1	2	3	4	5
h) Sigo a opinião de um(a) colega da equipa docente	1	2	3	4	5
i) Obedeço simplesmente à minha intuição	1	2	3	4	5
j) Procuro “facilitar a vida” aos alunos	1	2	3	4	5
k) Ajuízo a partir da minha experiência anterior	1	2	3	4	5
l) Faço-o no sentido de tornar o ensino significativo	1	2	3	4	5
m) Cinjo-me aos aspectos científicos da matéria	1	2	3	4	5
n) Considero as características da aprendizagem da língua	1	2	3	4	5
o) Coloco-me no lugar dos alunos	1	2	3	4	5
p) Reflecto sobre as estratégias mais adequadas a utilizar	1	2	3	4	5
q) Procuro lembrar-me de como o fiz no passado recente	1	2	3	4	5

**13. Reportando-me à última reunião em que participei, e relativamente às decisões tomadas, considero que:**

	DC	D	SO	C	CC
a) Foram correctamente tomadas	1	2	3	4	5
b) Algumas foram inadequadamente tomadas	1	2	3	4	5
c) Nem todas obedeceram a uma discussão aturada	1	2	3	4	5
d) Houve suficiente participação dos intervenientes	1	2	3	4	5
e) Prevaleceram critérios técnicos/científicos	1	2	3	4	5
f) Destacaram-se as dimensões humanas	1	2	3	4	5
g) Alguns participantes abstiveram-se	1	2	3	4	5
h) Resultaram de consensos alargados	1	2	3	4	5
i) Algumas foram alvo de controvérsia prévia	1	2	3	4	5
j) Prevaleceu o interesse da organização	1	2	3	4	5
k) Demonstraram o poder de alguns no seio da equipa	1	2	3	4	5
l) Obedeceram às regras democráticas	1	2	3	4	5
m) Muitos intervenientes envolveram-se emocionalmente	1	2	3	4	5
n) Basearam-se apenas no saber técnico	1	2	3	4	5
o) Levaram em conta experiências pertinentes do passado	1	2	3	4	5

**14. Relativamente à relação entre emoções e decisões, considero que:**

	DC	D	SO	C	CC
a) As emoções melhoram a eficácia dos processos de decisão	1	2	3	4	5
b) As nossas emoções não devem interferir nas tomadas de decisão	1	2	3	4	5
c) Sem nos emocionarmos não é possível tomar uma boa decisão	1	2	3	4	5
d) Para se tomarem boas decisões é preciso uma implicação emocional	1	2	3	4	5
e) Na tomada de decisões as emoções só atrapalham	1	2	3	4	5

f) Um bom decisor não se deve deixar afectar pelas emoções	1	2	3	4	5
g) As melhores decisões são as que resultam de processos emocionalmente intensos	1	2	3	4	5
h) É impossível tomar uma decisão sem um envolvimento emocional	1	2	3	4	5
i) Decisões e emoções não se devem misturar	1	2	3	4	5
j) As decisões são o resultado de processos emocionalmente contaminados	1	2	3	4	5
k) Sem emoções não se pode tomar boas decisões	1	2	3	4	5

**15. Que processos psíquicos o/a assaltam normalmente quando está envolvido/a numa situação de tomada de decisão?** (Assinale na escala em que 1= nunca; 2= raramente; 3= às vezes; 4= frequentemente; 5= sempre)

	1	2	3	4	5
a) Curiosidade					
b) Criticismo					
c) Criatividade					
d) Questionamento					
e) Implicação					
f) Incómodo					
g) Impulsividade					
h) Perspicácia					
i) Inconformismo					
j) Expectativa					
k) Neutralidade					
l) Esperança					
m) Bom senso					
n) Acuidade					
o) Indiferença					

**16. Do seu ponto de vista, que emoções/sentimentos podem estar presentes em processos de tomada de decisão?** (Assinale na escala em que 1= nunca; 2= raramente; 3=às vezes; 4= frequentemente; 5= sempre)

a)Curiosidade					
b) Criticismo					
c) criatividade					
d) Questionamento					
e) Implicação					
f) Incómodo					
g) Impulsividade					
h) Perspicácia					
i) Inconformismo					
j) Expectativa					
k) Neutralidade					
l) Esperança					
m) Bom senso					
n) Acuidade					
o) Indiferença					
p) Raiva					
q) Paixão					
r) Pena					

### Parte III – Opiniões sobre os Factores Condicionantes das Decisões

**17. O tempo de serviço afecta as decisões tomadas? Porquê?**

---



---



---



18. Sentiu mudanças no seu modo de pensar e agir o ensino-aprendizagem ao longo da sua carreira profissional? Sim ☐ Não ☐ Se sim, quais?

---

---

---

19. Que influência tem a estrutura interna do Departamento (tamanho, distribuição do poder, liderança, estilo de trabalho, divisão de tarefas) na organização escolar nos processos decisórios internos?

---

---

---

20. De acordo com o Projecto Curricular de Escola, torna-se prioritária uma intervenção ao nível do currículo, da organização escolar, das relações interpessoais. De que modo contribui para isto?

---

---

---

21. O Departamento Curricular é uma organização onde os processos decisórios decorrem num clima de confrontação e negociação. Quais julga serem as motivações, interesses e estratégias por detrás das decisões?

---

---

---

22. Julga ser necessário ter uma formação especializada para coordenar o departamento?

Sim ☐ Não ☐ Porquê? \_\_\_\_\_

---

---

23. Acha que a feminização do corpo docente condiciona os processos decisórios? Porquê?

---

---

---

24. Em que medida os afectos condicionam os processos decisórios?

---

---

---

Antes de terminar, verifique se respondeu a todas as questões.  
Obrigada pela colaboração

## **Grelha de Observação**

1. Elementos que participam na reunião de Departamento Curricular de Língua Estrangeira:

Género: Masculino

☐

Feminino

☐

2. Decisões tomadas:

2.1 Aspectos contemplados:

2.2 Aspectos destacados (presença e ausência)

3. Decisões tomadas ao nível da Gestão Curricular:

3.1 Avaliação

3.2 Planificação

4. As decisões tomadas provêm de consensos ou conflitos? O que é privilegiado?

5. Há envolvimento emocional nas decisões tomadas? Se sim, como?

5.1 Que elementos/docentes mais se destacam (pelo envolvimento na discussão/decisão ou abstinência)?